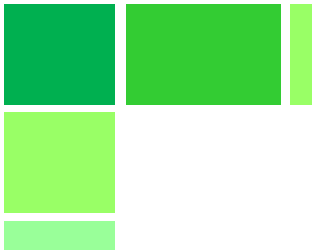


Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií



**JUVENILIA PAEDAGOGICA
2018**



Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov

Trnavská univerzita v Trnave

**Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií**

zborník príspevkov

JUVENILIA PAEDAGOGICA 2018

**Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v
konceptoch dizertačných prác doktorandov**

z konferencie s medzinárodnou účasťou konanej dňa 09.02.2018

Editor: doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.

Vedeckí garanti: prof. PhDr. Viktor LECHTA, PhD.

prof. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD. prof. PaedDr. René BÍLIK, CSc.

prof. PhDr. Oľga ZÁPOTOČNÁ, CSc. doc. PhDr. Iveta KOVALČÍKOVÁ, PhD.

doc. Mgr. art. Jaroslava GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, PhD. doc. PaedDr. Martin DOJČÁR,
PhD., doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.

Hlavný recenzent: prof. PhDr. Viktor LECHTA, PhD.

Recenzenti: doc. PaedDr. Simoneta BABIAKOVÁ, PhD., PhDr. Mgr. Jan BALON, PhD.,
doc. PhDr. Vladimír DOČKAL, CSc., doc. Mgr. Jitka GÉRINGOVÁ, Ph.D., doc. PaedDr.
Terézia HARČARÍKOVÁ, PhD., doc. PhDr. Mgr. Tomáš JANÍK, Ph.D., M.Ed., doc. Mgr.
Martin KANOVSKÝ, PhD., doc. PaedDr. Ondrej KAŠČÁK, PhD., prof. PhDr. Ing. Blanka
KUDLÁČOVÁ, PhD., prof. PaedDr. Miroslav KRYSTOŇ, PhD., Doc. PaedDr. Milena
LIPNICKÁ, PhD., PhDr. Iva MLADIČOVÁ, PhD., doc. PaedDr. Ivan PAVLOV, PhD., prof.
PaedDr. Jaroslav UHEL, ArtD., prof. PaedDr. Alica VANČOVÁ, CSc.

Organizačný výbor konferencie: Mgr. Jana BLUSKOVÁ, Mgr. Terézia
KATRINCOVÁ, Mgr. Adriána PAGÁČOVÁ

Redaktori: Mgr. Jana BLUSKOVÁ, Mgr. Terézia KATRINCOVÁ, Mgr. Adriána
PAGÁČOVÁ

Jazyková úprava: Mgr. Jana BLUSKOVÁ, Mgr. Terézia KATRINCOVÁ,
Mgr. Adriána PAGÁČOVÁ

ISBN 978-80-568-0131-4

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2018

Obsah

Andrej Rajský: ÚVOD	6
Iveta Kovalčíková: KOGNITIVISTICKÁ EDUKAČNÁ PARADIGMA: PRÍKLAD EXPERIMENTÁLNEHO OVEROVANIA KOGNITÍVNYCH STIMULAČNÝCH PROGRAMOV	7
Oľga Zápotočná: METAKOGNITÍVNE PROCESY V UČENÍ: MOŽNOSTI ICH SKÚMANIA A ROZVÍJANIA V PREDŠKOLSKOM A MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU	14
Patrik Bacigál: NIEKTORÉ ASPEKTY PEDAGOGIKY V KATECHÉZE PODĽA VŠEOBECNÉHO DIREKTÓRIA PRE KATECHIZÁCIU	23
Barbara Basarabová: SOCIÁLNE REPREZENTÁCIE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA Z POHĽADU JEJ AKTÉROV	27
Jana Csámpaiová: KOMPARÁCIA TESTOVANIA V AMERICKOM A SLOVENSKOM VZDELÁVACOM SYSTÉME	32
Eva Cvitkovičová: POZNÁVANIE POTRIEB DETÍ V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ	39
Henrieta Gergelová: ANALÝZA DÁT Z VÝSKUMU PREDŠKOLSKÝCH DETÍ	44
Paulína Haragová: HISTÓRIA AKORDEÓNOVÉHO ODDELENIA KONZERVATÓRIA V ŽILINE A JEHO PEDAGOGICKÉ OSOBNOSTI	48
Jakub Havlíček: AUTORSKÁ POJETÍ, COBY PODSTATA PRO VÝTVARNĚ – EDUKATIVNÍ ZADÁNÍ 55	
Zuzana Hubinská, Elena Zahoráková: KLASICKÁ HUDBA V POHYBOVÝCH ČINNOSTIACH NA PREDMETOCH TANEČNEJ PRÍPRAVY	61
Svetlana Košková: LEGISLATÍVNE RÁMCE VZDELÁVANIA DETÍ MIGRANTOV A MALOLETÝCH BEZ SPRIEVODU V PODMIENKACH SLOVENSKEJ REPUBLIKY	67
Daniela Leütterová, Pavol Čech: ZMENY ÚROVNE POHYBOVEJ VÝKONNOSTI ŽIAČOK ATLETICKEJ TRIEDY	74
Adriána Pagáčová: HISTORICKO-KRITICKÁ ANALÝZA DETSKÉHO DOMOVA V NOVOM MESTE NAD VÁHOM S OHLADOM NAPÔVODNÚ A BLÍŽIACU SA TRANSFORMÁCIU	79
Janka Prnová: VÝZNAM EDUKÁCIE V POSILŇOVANÍ VEDOMOSTÍ A ZRUČNOSTÍ ZDRAVOTNÍCKYCH PRACOVNÍKOV V PREVENCII NEMOCNIČNÝCH INFEKCIÍ	87
Ivana Runčáková: PRÍKLAD STIMULÁCIE EXEKUTÍVNEHO FUNGOVANIA SLABOPROSPIEVAJÚCEHO ŽIAKA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ	93
Jan Rybář: PODNIKOVÉ VZDELÁVANIE – ŠKOLENIE VODIČOV ELEKTRICIEK	101
Ivana Štibraná: KURIKULÁRNA REFORMA A NOVÉ TRENDY VO VYUČOVANÍ KATOLICKEJ NÁBOŽENSKEJ VÝCHOVY NA SLOVENSKU	107
Lucia Šutková: VZNIK A VÝVOJ TANEČNÝCH VZDELÁVACÍCH INŠTITÚCIÍ	115
Veronika Vasil'ová, Soňa Lovašová: MOŽNOSTI SOCIÁLNEJ PRÁCE PRI PREVENCII A INTERVENCII PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV	119

*Venujeme Jánovi Kuciakovi a Martine Kušnírovej,
mladým hľadačom pravdy,
ktorých obeť je pre nás záväzkom.*

ÚVOD

Ôsmy ročník doktorandskej konferencie v oblasti vied o výchove a vzdelávaní v Trnave sa začal dvomi profesorskými prednáškami, zameranými na vybranú tému role kognitívnych a metakognitívnych procesov v rámci učenia a učenia sa. Prednášky ukázali vysoko odborný a súčasný obraz jedného z aktuálnych vedeckých diskurzov teórie učenia, ale ich protagonistky (Iveta Kovalčíková z PdF Prešovskej univerzity a Oľga Zápotočná z domácej PdF Trnavskej univerzity) dokázali svoje výskumy podať mimoriadne pútavo a didakticky prístupne, takže poslucháči, zúčastnení doktorandi i kolegovia pedagógovia, mali živý príklad vybrúsenej akademickej práce a mohli načerpať z ich pedagogického umenia. Organizátori a účastníci podujatia im aj týmto spôsobom opäť ďakujú a vyjadrujú uznanie.

Na tohtoročnej edícii konferencie, ktorú by sme mohli nazvať už tradičnou, sa aktívne zúčastnilo 20 aktívnych a 6 pasívnych účastníkov z deviatich slovenských a dvoch zahraničných fakúlt. Vzhľadom na väčší dôraz na personálnu kvalitu doktorandov na Slovensku a na ich klesajúci počet je ich aktívna reprezentácia na našom projekte pre nás povzbudením a záväzkom. Ako po minulé roky, na ich vystúpeniach v sekciách asistovala rada oponentov, ktorá doktorandom dávala spätnú väzbu, upozorňovala ich na koncepčné a metodologické slabiny a vyzdvihovala tie prvky ich výskumov, ktoré majú silný potenciál ďalšieho rozpracovania. Diskusie sa preto neniesli vždy iba v duchu formálnej zdvorilosti a poklony. Sme si istí, že práve tento prístup, hoci niekedy náročný na akceptovanie, je najväčšou pomocou budúcim obhajovateľom svojich dizertačných prác. Podobný osvedčený model vystúpení 10+10 (10 min. prezentácie a 10 min. diskusie) by sme chceli zachovať i do budúcnosti.

Podujatie na podporu akademických kompetencií a odborného rozhl'adu doktorandov pedagogiky a príbuzných vied chápeme ako službu nielen jednotlivým účastníkom, ale aj ich budúcim pracoviskám, školám a kvalite pedagogiky vôbec. Vnímame, že pedagogika ako veda prechádza búrlivým obdobím, v ktorom je opäť raz nútená obhájiť vlastnú legitimitu uprostred spoločensko-ekonomických tlakov na jej inštrumentalizáciu a implicitnú devalváciu. Spolu s ďalšími spoločenskými a humanitnými vedami čelí náporu, aby opustila svoje autonómne humanizačné poslanie – označované za prežitok romantických či ideologických sentimentov – a včlenila sa do radu kultúrnych nástrojov na technokratické spriechodňovanie sveta. Sme presvedčení, že potvrdzovanie nároku na existenciu a pôsobenie pedagogickej vedy spočíva v rukách samotných pedagógov a tých, ktorí ju budú zajtra reprezentovať. Preto nám záleží na odbornom upevňovaní a rozvoji uchádzačov o akademické úlohy vo sfére vied o výchove a vzdelávaní.

Andrej Rajský
editor

KOGNITIVISTICKÁ EDUKAČNÁ PARADIGMA: PRÍKLAD EXPERIMENTÁLNEHO OVEROVANIA KOGNITÍVNYCH STIMULAČNÝCH PROGRAMOV

Iveta Kovalčíková

Abstrakt

Správanie sa človeka je determinované nielen podnetmi z vonkajšieho prostredia, ale aj mentálnymi procesmi, ktoré vonkajší podnet spracovávajú. Cieľom príspevku je analyzovať a porovnať behavioristický a kognitivistický prístup k učenia sa. V príspevku je analyzovaný trojfázový IN-ON-OUT – model delenia mentálneho úkonu. Táto parcializácia procesov myslenia umožňuje vymedziť mentálne procesy žiaka, ktoré sú aktivované v procese spracovania informácií, teda v procese učenia sa. Vymedzenie a izolovanie čiastkových mentálnych procesov je základom ich diagnostiky i stimulácie. Príspevok je koncipovaný so zámerom predstaviť teoretické východiská a súvislosti kognitívnej pedagogiky. V závere príspevku je analyzovaný príklad pedagogického experimentu dizajnovaného v intenciách kognitivistej edukačnej paradigmy.

MOZOG A MYSEĽ ALEBO VNÚTORNÉ A VONKAJŠIE DETERMINANTY MYSLENIA

Analýze problematiky kognitivistickej edukačnej paradigmy v tomto príspevku predchádza vysvetlenie rozdielu medzi pojmami mozog a myseľ. Payne (2002) uvádza, že obidva pojmy môžu označovať to isté, avšak možno ich aj rozlišovať nasledujúcim spôsobom. Mozog je to, čo je biologicky determinované a čo je vrodené, myseľ je to, čo sa vyvinulo pod vplyvom prostredia. Ľudské mozgy sú unikátne ako sú unikátne ľudské tváre. „*Hoci štruktúra väčšiny ľudských mozgov je rovnaká (rovnaké časti v rovnakých oblastiach), neexistujú dva identické mozgy. Genetická výbava každého človeka je kombinovaná so životnou skúsenosťou a tento fakt tvaruje unikátne neurálne usporiadania*“ (DELPHI Panel,¹ 2017, nepublikovaný materiál; autorka príspevku bola členkou tímu DELPHI Panel). Všetky funkcie mozgu sú reprezentované chemickými alebo elektrickými interakciami. Pre potreby príspevku sa nebudeme podrobne zaoberať fyziologickými aspektmi mozgu.

Ako bolo vyššie spomenuté, myseľ je fenomén, ktorý sa vyvinul pod vplyvom kontaktu s prostredím, teda pod vplyvom učenia sa. Kovalčíková, Bobáková, Filičková, Ropovik & Slavkovská (2015) definujú myseľ (*Mind*) ako synonymum pojmov psychika, vedomie, pričom myseľ predstavuje súhrn psychických procesov jedinca (pocit'ovanie, myslenie, emocionalita, vôľové procesy a pod.). Myseľ sa vytvára v procese kognitívnej stimulácie pri kontakte s prostredím. Zámerný proces kognitívnej stimulácie je v literatúre označovaný ako mediácia (Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik & Rand, 2006).

Uvažujúc o vzťahu mozgu a mysle vychádzame z názorov predstaviteľov prúdu súčasnej filozofie – *filozofie mysle*, ktorá skúma povahu, štruktúru a funkcie mysle. Filozofia mysle je charakterizovaná príklonom k empirickej vede. Jej predstaviteľmi sú napr. *Jerry Fodor, John Searle, Francis Crick, Patricia a Paul Churchlandovci, Antonio Damasio, Egon Gál*. Podľa predstaviteľov tohto filozofického prúdu myslenie a jeho produkty vo forme ideí neexistujú nezávisle na hmote, ale z tejto hmoty priamo vychádzajú, resp. nemôžu byť realizované mimo nej. Myslenie je teda mozgovou činnosťou (bližšie Ropovik, 2012).

Navonok pozorovateľné správanie

V pedagogických vedách donedávna prevládala názor, že správanie človeka je kontrolované a riadené

¹ Projekt iniciovaný a realizovaný na Harvard School of Education, USA v rokoch 2016 – 2017, ktorý bol zameraný na medzinárodnú diskusiu expertov v oblasti neurológie, psychológie a pedagogiky za účelom transformácie poznatkov z neurovied do edukačnej praxe. Diskusia vznikla aj pre potreby obsahového zamerania doktorandského študijného programu „Mind, Brain a Education,“ Harvard University, USA.

vonkajším prostredím. Štúdie, ktoré vznikli v intenciách tejto behavioristickej² paradigmy, boli zamerané na objavenie zákonov a princípov, ktoré riadia a predpovedajú správanie alebo reakciu na podnet. Desaťročia pretrvával názor, že akékoľvek správanie môže byť tvarované, kontrolované a riadené. Mnohoznačný výrok Watsona (1930), ktorý je pokladaný za predstaviteľa radikálneho behaviorizmu, ilustruje ideovú podstatu týchto teórií:

„Dajte mi tucet nemluvniat, poskytnite mi možnosť ich vychovávať a ja vám zaručím, že keď vyberiem náhodne ktoréhokoľvek z nich, pripravím ho pre akýkoľvek typ špeciálnej profesie – lekár, právnik, umelec, obchodník bez ohľadu na ich talent, sklony, rasu či na povolanie ich rodičov“ (In Kovalčíková, 2001). Uvedené východisko ovplyvnilo a stále ovplyvňuje súčasné edukačné koncepcie. Jedným zo základných princípov, ktorý bol aplikovaný na správanie sa v situácii učenia sa, bolo očakávanie, že následky určitého typu správania determinujú pravdepodobnosť výskytu tohto typu správania. Tento princíp je transformovaný do A-B-C modelu riadenia správania (Pouová, 2008). V uvedenom modeli A je interpretované ako ANTECEDENTS – prekurzory/príčiny, ktoré sú reprezentované situáciami, udalosťami, organizáciou prostredia, ktoré spúšťajú, vyvolávajú reakciu, správanie; B – BEHAVIOUR – správanie, je čokoľvek, čo jedinec koná, robí, povie a čo je pozorovateľné iným jedincom; C vyjadruje – CONSEQUENCES – dôsledky, ktoré sú čímkoľvek, čo nasleduje po správaní. Behavioristickej paradigme učenia sa bolo prisudzované, že málo pozornosti venuje faktorom, premenným, ktoré sú spojené so samotným jedincom, konkrétne so štruktúrou jeho kognitívnych, afektívnych, kultúrnych a iných charakteristík. Vnútorne, mentálne stavy jedinca, postoje, myšlienky týkajúce sa situácie sú premennými, ktoré stoje medzi podnetom a reakciou, a tie sú, podľa kritikov behavioristov, reflektované v nedostatočnej miere.

Ukryté myslenie

Pri interpretácii učenia sa, pravdaže, možno vychádzať z názoru, že ak mentálne stavy jedinca nie sú pozorovateľné, nemôžu mať zásadnú rolu pri determinácii alebo vysvetľovaní správania. Avšak v posledných desaťročiach, v dôsledku pokroku v technológiách aplikovaných v kognitívnych vedách, je možné pozorovať činnosť ľudského mozgu v akcii, v situáciách učenia sa. Kognitívna veda (*Cognitive Science*) je interdisciplinárnym vedným odborom, ktorý študuje myseľ a jej procesy. Vysvetľuje kognitívne vlastnosti ľudského mozgu s využitím moderných teoretických, ako aj experimentálnych metód. Skúma inteligenciu a správanie, zameriava sa na to, ako sú informácie prezentované, spracovávané a transformované nervovou sústavou jedinca alebo aj počítačom. Kognitívna veda sa zaoberá fungovaním nielen prirodzených, ale aj umelých inteligentných systémov. Kognitívne vedy zahŕňajú disciplíny ako psychológia, filozofia, neuroveda, lingvistika a kognitívna antropológia (Kovalčíková, Bobáková, Filičková, Ropovik & Slavkovská, 2015).

V súčasnosti je zrejmé, že pozorovateľné správanie³ nemusí byť jediným zdrojom pre skúmanie a porozumenie myslenia i učenia sa človeka. Predtým, ako sa pokúsime modifikovať nežiaduce správanie sa žiaka, mali by sme porozumieť procesom myslenia a myšlienkovým pochodom, ktoré sú v pozadí takéhoto správania. Správanie je vždy výsledkom práce mysle v kontexte udalosti alebo situácie, ktorá je výsledkom organizácie vplyvov vonkajšieho prostredia. To, čo sa deje vo vnútornom prostredí mysle v rozličných environmentálnych kontextoch, je manifestované v určitom druhu správania. V myslí žiaka, v jeho procesoch myslenia existujú rozličné spôsoby mentálnej reprezentácie vonkajšej reality, ktoré reflektujú na vonkajšie prostredie. Udalosti, situácie, vyučovacie metódy, kurikulum, organizácia vyučovania sú svojím charakterom vonkajšími stimulmi, sú to reálne vonkajšie javy. Tieto javy sú vnútorne reprezentované v myslí žiaka, v jeho kognícii prostredníctvom uvažovania, zapamätávania, rozpoznávania, porovnávaní, zovšeobecňovania. Tieto procesy sú prejavom ľudského myslenia –

² Behaviorizmus (z angl. behaviour = správanie) – smer v psychológii a filozofii, ktorý redukuje psychiku človeka na správanie. V roku 1913 J.B. Watson založil psychologickú školu, ktorá získala významný vplyv predovšetkým v USA

³ Správanie (*Behavior*) – akákoľvek ľudská aktivita, ktorú je možné pozorovať, zaznamenávať alebo merať. Je prejavom psychickej aktivity a zároveň ju spätne ovplyvňuje (Kovalčíková, Bobáková, Filičková, Ropovik & Slavkovská, 2015).

kognície⁴. V ďalšej časti textu uvádzame, ako možno skúmať procesy myslenia, použijúc princíp parcializácie myšlienkového/mentálneho do troch fáz. Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik & Rand (2006) a Tzuriel (2001) uvádzajú tri fázy mentálneho úkonu v procese riešenia úlohy: 1. *vstupná fáza (input phase alebo fáza IN)*, v priebehu ktorej prebieha percepcia, zber, zhromažďovanie informácií; 2. *elaboračná fáza (elaboration phase alebo fáza ON)*, v rámci ktorej prebieha proces spracovania zhromaždených informácií; 3. *výstupná fáza (output phase alebo fáza OUT)*, pre ktorú je príznačný proces expresie a komunikácie v elaboračnej fáze spracovaných podnetov. Mentálna činnosť jednotlivca pri riešení úlohy vyžaduje: 1. ovládanie, kontrolu vlastností a dimenzií úlohy v jednotlivých etapách jej riešenia, 2. zapojenie adekvátnych kognitívnych funkcií ako základu myšlienkových procesov na zvládnutie úlohy. Možno zhrnúť: Myslel pracuje nasledovne: najprv prijíma informácie – hovoríme o fáze „IN“ mentálneho úkonu, potom ich spracováva – vo fáze „ON“ mentálneho úkonu. Výsledok fázy IN a ON je potom viditeľný vo fáze „OUT“ mentálneho úkonu v podobe pozorovateľného prejavu správania sa. Výsledok vo fáze OUT môže byť viditeľný v podobe verbálneho výsledku, neverbálneho výsledku alebo v podobe kombinácie oboch. Všetky tri fázy mentálneho úkonu IN-ON-OUT sú dynamické, komplikovaným spôsobom sa prelínajú, prekrývajú a reprezentujú zložitý mentálny akt myslenia. Umelo sú oddelené do uvedených troch fáz za účelom skúmania, identifikovania a vysvetľovania elementov myslenia. Rozličné úlohy môžu obsahovať rôzne konfigurácie elementov myslenia. Niektoré elementy sú však pre proces myslenia základné. Precíznosť a kontrola vo fáze IN je podstatná aj pri riešení matematických úloh, aj v procese porozumenia textu aj pri akýchkoľvek iných úlohách, ktorých riešenie nebolo doposiaľ zautomatizované. Systematická percepcia vo fáze IN je manifestovaná v metakognícii a sebaregulácii žiaka. Znak sebaregulácie žiaka sú evidentné v situáciách, keď je žiak schopný inhibovať distraktory v učebnej situácii, sústrediť sa na úlohu a zostať koncentrovaný, pokiaľ učiteľ vyučuje. Samozrejme, v prostredí školskej triedy sme častokrát svedkami situácie, že učebné prostredie môže byť plné distraktorov, sebaregulácia žiaka je slabo rozvinutá, žiak nie je schopný kontrolovať svoju pozornosť. Výsledkom je, že žiak môže zlyhávať už vo vstupnej fáze riešenia úlohy. Neadekvátne myšlienkové procesy vo fáze IN spôsobujú neadekvátnu a problematickú elaboráciu mentálnych vstupov vo fáze ON, čo sa prejaví vo fáze OUT v podobe nedostatočného výkonu.

VYMEDZENIE KOGNITÍVNEJ PEDAGOGIKY A KOGNITÍVNEJ EDUKÁCIE

Ako bolo uvedené vyššie, v dôsledku vedeckého pokroku je ľudský mozog v súčasnosti dostupný perzistentnému vedeckému skúmaniu. Ako uvádza Willingham (2009) za posledných 25 rokov sme sa o mozgu naučili viac než za posledných 2 500 rokov. Mohlo by sa zdať, že tento pokrok značne uľahčil prácu učiteľom, keďže učenie sa a vyučovanie je práca s myslou človeka, a tým aj s „fyziológickým domovom mysle“ – mozgom. Edukácia je zameraná na zmenu v mysli žiaka. Porozumenie kognitívnej výbave žiaka na základe výsledkov výskumov mozgu a mysle by malo robiť vyučovanie jednoduchším a efektívnejším. Avšak situácia vyzerá ináč. Učiteľia nevidia žiadny výnimočný význam výsledkov toho, čo sa nazýva „kognitívnu revolúciu“ v podmienkach vlastnej edukačnej práce. Priepasť medzi výskum a praxou je pochopiteľná. Ako uvádza Willingham (2009, s. 1), keď „*kognitívni vedci študujú myseľ, zámerne izolujú mentálne procesy (napríklad pozornosť) v laboratórnych podmienkach za účelom uľahčenia ich výskumu.*“ Avšak v prostredí školskej triedy nemožno kognitívne procesy oddeliť, myseľ žiaka pracuje simultánne, kognitívne procesy často interagujú spôsobom, ktorý ani nemožno predpokladať. Školská trieda jednoducho nemôže duplikovať výsledky laboratórnych výskumov. Avšak existujú princípy i poznatky, ktoré sú fundamentálne pre fungovanie mysle a nemenia sa ani pri zmenených podmienkach alebo okolnostiach. Možno ich aplikovať do edukačnej praxe a realizovať aj v podmienkach formalizovaného vyučovania. Hraničný vedný odbor kognitívna pedagogika zameriava pozornosť na tie výsledky kognitívnych vied, ktoré pri zachovaní ekologickej validity možno skúmať

⁴ Kognícia (*Cognition*) je termín odkazujúci na mentálne procesy podieľajúce sa na získavaní vedomostí a ich porozumení. Sú to procesy, ktorými jedinec spoznáva svoj vonkajší a vnútorný svet. Tieto procesy zahŕňajú myslenie, pamätanie si, hodnotenie, riešenie problémov, učenie sa (Kovalčíková, Bobáková, Filičková, Ropovik & Slavkovská, 2015).

aj mimo laboratórnych podmienok. Kognitívna pedagogika je infraštruktúrou a zároveň filtrom, ktorý vyberá pre edukačnú prax to, čo z výsledkov výskumov kognitívnych vied reálne možno aplikovať v edukácii s cieľom zvýšiť efektívnosť učenia sa. Na druhej strane jej úloha je nezastupiteľná aj v tom smere, že kognitívna pedagogika môže nastavovať „zrkadlo,“ pôsobiť ako reflexívny element pre výskumy v kognitívnych vedách. Anticipovaná reflexivita kognitívnej pedagogiky spočíva v tom, že stanovuje limity pre nadinterpretácie, ktoré vznikajú na základe umelých laboratórnych výskumov.

Kognitívna edukácia je edukačnou paradigmou, ktorej poznatková báza vychádza zo štúdií kognitívnych vied (psychológie, neurovied, lingvistiky, filozofie mysle a informatiky). Primárnym cieľom kognitívnej edukácie je rozvoj kognitívnych s cieľom zvýšenia efektivity procesu učenia sa (Sawyer, 2006; Glaser, 1988). Kognitívne funkcie sú prerekvizitou mentálneho fungovania aj mimo rámca školskej edukácie; konštituujú schopnosť myslenia, plánovania, monitorovania komplexných mentálnych činností, regulácie emócií, schopnosť kreativity alebo schopnosť abstrahovať význam sociálnej interakcie (Ashman & Conway, 1997). Edukačným výstupom v rámci kognitívnej edukácie teda nie je osvojenie si kurikulárnych obsahov, ale znútorňovanie vyšších foriem myslenia a metakognitívnych stratégií, ako aj zefektívnenie elementárnych kognitívnych funkcií, ktoré sa podieľajú na komplexných kognitívnych procesoch (Haywood, 2004). V tomto kontexte považujeme za potrebné upozorniť, že vnímame rozdiel medzi kognitívnu edukáciou a kognitívnu pedagogikou. Kognitívna edukácia v našom ponímaní reprezentuje špecifickú edukačnú činnosť vo vymedzených edukačných kontextoch. Nazdávame sa, že pre účely systematickej implementácie postupov kognitívnej edukácie do školskej praxe je žiaduce vymedziť oblasť edukačných vied, ktorá by sa systematicky venovala teoretickým aj aplikovaným dimenziám kognitívnej edukácie. Reflexia na výsledky neurologických a psychologických výskumov z hľadiska edukačných potrieb žiaka by sa mala stať základom i prioritou kognitívnej pedagogiky. Pod kognitívnu pedagogikou tak rozumieme časť edukačných vied, hraničnú (podľa delenia Kačániho, In Kovalčíková, 2001) pedagogickú vedu, ktorá zastrešuje v teoretickej, výskumnej aj aplikovanej rovine cieľové, obsahové, procesuálne a efektové aspekty kognitívnej edukácie.

V súčasnosti existujú minimálne dve hlavné línie, ktoré determinujú výskumné zámery v oblasti aplikovanej kognitívnej psychológie: diagnostická a intervenčná línia. Obidve línie majú významný vplyv na štruktúrovanie obsahu aj kognitívnej pedagogiky. V tejto, ako sme uviedli, hraničnej disciplíne tiež možno vystopovať fokus na kognitívnu pedagogickú diagnostiku a kognitívnu pedagogickú intervenciu. V aplikačnej rovine je rozvoj kognitívnej pedagogiky i edukácie realizovaný najmä prostredníctvom tvorby a vývoja intervenčných/stimulačných programov kognitívneho fungovania. Tieto programy majú charakter (1) extrakurikulárnych prístupov, ktoré nesúvisia s obsahom konkrétneho vyučovacieho predmetu) zameraných na nadobúdanie všeobecne uplatniteľných foriem myslenia alebo (2) kontextuálne orientovaných prístupov rozvíjajúcich špecifické kognitívne aspekty v rámci kurikulárnych domén (matematika, jazyk, prírodovedné predmety...). Programy 1. skupiny sa v odbornej literatúre označujú ako doménovo všeobecné (*domain-general*) stimulačné programy; kurikulárne sýtené programy 2. skupiny sú často spájané s atribútom doménovo špecifické (*domain-specific*).

V ďalšej časti bližšie analyzujeme príklad kognitívnej pedagogickej intervencie.

PEDAGOGICKÝ EXPERIMENT: EXPERIMENTÁLNE OVEROVANIE DOMÉNOVO ŠPECIFICKÉHO KOGNITÍVNEHO PROGRAMU

Experiment ako metóda skúmania príčinnno-následných vzťahov má potenciál modifikovať existujúce vedecké teórie i budovať nové vedecké teórie. Prírodný pravý pedagogický experiment je v pedagogických výskumoch zastúpený zriedkavo. V príspevku budú (1) analyzované znaky dizajnu pedagogického experimentu, ktorý, ako sa nazdávame, by mohol mať potenciál generovať reliabilné dáta, (2) naznačené sú limity organizácie pedagogických experimentov v školskom prostredí. Cieľom nasledujúcej časti príspevku nie je prezentovať výsledky experimentu. Naším zámerom – aj vzhľadom na charakter potencionálnych čitateľov (doktorandi) – je poukázať na náročnosť prípravy a realizácie pedagogického experimentu.

V rámci projektu APVV-15-0273⁵ a projektu ISPA⁶ interdisciplinárny tím riešiteľov z Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity a Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach vytvára a experimentálne overuje doménovošpecifické programy dizajnované v intenciách intervenčnej línie kognitívnej pedagogiky. Doménovo špecifický charakter programov je reprezentovaný kurikulumom matematiky a slovenského jazyka. V súlade so základným zámerom projektu: experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívneho fungovania slabo prospievajúceho žiaka a skúmanie stimulačného potenciálu kurikula matematiky a slovenského jazyka – nezávislými premennými experimentálneho výskumného plánu sú dva stimulačné programy: 1. stimulačný program v doméne matematika a 2. stimulačný program v doméne slovenský jazyk.

V rámci experimentálneho overovania výskumný tím pracuje s dvomi experimentálnymi skupinami:

E1M – matematika a E1SJ – slovenský jazyk a

štyrmi kontrolnými/kontrastnými skupinami.

K1M – matematika, K2M – matematika

K1SJ – slovenský jazyk, K2SJ – slovenský jazyk.

Nezávislou premennou v experimentálnych skupinách je autorský doménovo-špecifický program. *Nezávislou premennou* v kontrolných skupinách K1M a K1SJ je alternatívny program Hravá matematika, resp. Hravá slovenčina bez špeciálneho zreteľa ku stimulácii exekutívneho fungovania žiaka. Kontrolné/kontrastné skupiny žiakov K2M a K2SJ nie sú podrobené žiadnej intervenčnej činnosti; sleduje sa efekt maturácie úrovne exekutívneho fungovania žiaka.

Závislou premennou v experimente sú vybrané charakteristiky exekutívneho fungovania žiaka, merané prostredníctvom priamych aj observačných výskumných procedúr, matematické schopnosti, jazykové schopnosti a školský výkon žiaka. V experimentálnych aj kontrastných skupinách je po 40 žiakov; teda experiment je realizovaný na vzorke 240 žiakov. Intervenčný program je určený pre slaboprosievajúcich žiakov vo 4. ročníku štandardnej základnej školy.

Intervencia - Kognitívny stimulačný program v doméne matematika

Ukážka postupu tvorby intervencie. Pre potreby vytvorenia programu realizovaná bola kognitívna analýza úloh z matematiky z hľadiska ich účelnosti pre použitie na stimuláciu kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka. Analyzované boli kurikulárne dokumenty z pohľadu požiadaviek na vedomosti a zručnosti žiakov v oblasti matematického poznania v primárnom a nižšom sekundárnom stupni vzdelávania. Pre výskumné účely boli vybrané tie tematické celky, ktoré svojím obsahovým zameraním predstavujú fundament pre vytváranie modelov takých matematických pojmov, ktoré sú v primárnom stupni vzdelávania prezentované na propedeutickej úrovni a na vyšších stupňoch vzdelávania predstavujú dôležité východisko pre budovanie kľúčových matematických konceptov. Stimulačný program je zameraný na stimuláciu exekutívnych funkcií - kontroly pozornosti, pracovnej pamäti a plánovania, pričom kognitívne plánovanie tvorí súčasť väčšiny súborov vytvorených úloh. Väčšina úloh vyžaduje manipuláciu s modelmi abstraktných konceptov a postupne sa prechádza k vyššej úrovni abstrakcie. Dĺžka intervencie je 30 jednotiek, trvanie jednotky 45 minút. Program je dizajnovaný pre párovú stimuláciu (peer stimulation): jeden administrátor pracuje v jednom čase s dvomi žiakmi, pričom po zvládnutí základnej úlohy sa žiaci striedajú v administrácii analogických úloh, teda žiak 1 zadáva a kontroluje proces riešenia úlohy žiakom 2. a opačne. Pri takto dizajnovanom experimente treba rátať s 360 hodinami párovej intervencie (intervencie v E1M, K1M, E1S, K1S). Pri tvorbe programov bol zreteľ k týmto exekutívnym funkciám operačne definovaný prostredníctvom 6

⁵ EXPE-EXEFUN – Experimentálne overovanie programov na stimuláciu kognitívnych a exekutívnych procesov slaboprosievajúceho žiaka: stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka, zodpovedná riešiteľka autorka tohto príspevku; doba riešenia 2016 – 2019.

⁶ ISPA - projekt finančne podporovaný International School Psychologists Association – Experimental verification of a program aimed at stimulation of executive functions of underperforming pupils from Roma ethnic group – the stimulation potential of Math, zodpovedná riešiteľka autorka tohto príspevku; doba riešenia 2017.

fáz metakognitívneho aktu, integrovaných do stimulačných jednotiek: (autorská v projekte vytvorená stratégia OPU-SeStra-SUTRA). *Tréningy administrátorov*. Od januára 2017 sa pravidelne uskutočňujú tréningy administrátorov stimulačných programov. Cieľom tréningov je pripraviť administrátorov na realizáciu jednotiek stimulačného zásahu, t. j. stimuláciu exekutívnych funkcií slabo prospievajúcich žiakov prostredníctvom jazykového učiva a učiva matematiky. Z tréningov sú vytvárané videozáznamy.

Supervízia administrátorov intervenujúcich na ZŠ. Intervencie prebiehajú na vybraných základných školách. Členovia riešiteľského tímu vykonávajú pravidelnú supervíziu procesu administrácie na 15 školách, kde pôsobia v úlohe administrátorov experimentálneho zásahu študentky Pedagogickej fakulty, tréningov učiteľia i špeciálni pedagógovia. Základom supervízie je zúčastnené pozorovanie procesu intervencie. Zohľadňujú sa tri hlavné aspekty:

(1) práca administrátora s dieťaťom, (2) stimulačná jednotka a reakcia dieťaťa na ňu a (3) priebeh jednotlivých intervencií v aktuálnych podmienkach školy. Vďaka supervízii v teréne možno formulovať okamžité závery a odporúčania pre ďalší postup intervencie, ako aj pri vytváraní stimulačných jednotiek.

Vstupné a merania závislých premenných v experimentálnych a kontrolných skupinách. Administrácia vstupných testov prebiehala klinickou metódou, t. j. individuálne a počas 2 sedení v prostredí školy, ktorú žiak navštevuje (1. trvajúceho približne 90 minút, 2. približne 30 minút). Do projektu je zapojených 14 externých psychológov, zberateľov dát. Vybrané oblasti vstupných a výstupných meraní sú: diagnostika úrovne exekutívneho fungovania (EF), testovanie úrovne matematických a jazykových schopností, osobnostné dotazníky⁷.

Ďalšie súvislosti týkajúce sa realizácie i výsledkov experimentu sú predmetom inej publikačnej činnosti.

ZÁVER

Kognitívna pedagogika je založená na poznaní, že:

- medzi podnetom, zadaním úlohy, akýmkoľvek stimulom a reakciou jedinca sa nachádza fáza myslenia, ktorá determinuje charakter a kvalitu reakcie;
- túto fázu je možné skúmať v mediácii za účelom diagnostiky možných problémov v jednotlivých fázach mentálneho aktu;
- v procese mediácie alebo kognitívnej stimulácie je možné korigovať diagnostikované kognitívne deficity, ktoré spôsobujú neadekvátny školský výkon.

Zaradenie postupov kognitívnej edukácie do školskej praxe s cieľom optimalizovať kognitívny výkon žiaka vyžaduje prípravu učiteľov v intenciách kognitívnej edukačnej paradigmy. Naše uvažovanie smeruje ku konceptualizácii kognitívnej pedagogiky ako konštituovanej pedagogickej disciplíny. Vymedzenie tejto disciplíny ako samostatného predmetu, prípadne odboru v rámci prípravy učiteľov by tak naplnilo jednu z podmienok pre splnenie statusu kognitívnej pedagogiky ako konštituovanej pedagogickej disciplíny.

Literatúra:

Ashman, A. F., & Conway, R. N. F. (1997). Cognition and cognitive concepts. In *An introduction to cognitive education: Theory and applications* (pp. 41–61). London, UK: Routledge.

Ďurič, L., Bratská, M., & kol. (1997). *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN.

Feuerstein, R., Falik, L., & Feuerstein, R. (2006). *Definitions of essential concepts and terms*. Jerusalem: The ICELP Press.

Glaser, R. (1988). Cognitive Science and Education. In J. Crowley (Ed.), *International Social Science*

⁷Jedným z hlavných projektových cieľov je hodnotenie efektivity stimulačného programu, čo zahŕňa nie len samotné úlohy programu, ale aj osobnosť administrátora intervencie/učiteľa, ktorý stimulačný program realizuje. Z tohto dôvodu sme sa zamerali na kontrolu podmienok/intervenujúcich premenných zo strany realizátorov programu.

⁸ Delenie pedagogických podľa hľadiska konštituovanosti ako vymedzuje Průcha, 1997.

Journal, 40 (1), 21-44.

Haywood, H. C. (2004). From the editor: Current concepts in cognitive development and education: A topical issue. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 4(2), 181-182

Kovalčíková, I. (2001). *Pedagogika. Úvod do štúdia*. Prešov: Pedagogická fakulta PU.

Kovalčíková, I., Bobáková, M., Filičková, M., Ropovik, I., & Slavkovská, M. (2015). *Terminologické minimum kognitívnej edukácie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.

Payne, R. K. (2002). *Understanding learning, the How, the Why, the What*. Highlands: aha! Process, Inc.

Pou, L. K. H. (2008). *Mediating Learning to Children. A Practitioner's Journal*. Singapore: Centre for Enhancing Learning Potential Pte Ltd.

Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.

Ropovik, I. (2012). *Exekutívne funkcie ako štrukturálny činiteľ schopnosti učiť sa*. Dizertačná práca. Registrované v CRZP.

Sawyer, R. K. (2006). Educating for innovation. In A. Craft, & R. Wegerif (Eds.), *The International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 1(1), 41-48.

Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Press.

Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like the school?* San Francisco: Jossey – Bass.

Príspevok je výstupom projektu APVV-15-0273 EXPE-EXEFUN Experimentálne overovanie programov na stimuláciu kognitívnych a exekutívnych procesov slaboprosievajúceho žiaka: stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyka, zodpovedná riešiteľka doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.; doba riešenia 2016 – 2019.

Autor:

doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov

email: iveta.kovalcikova@unipo.sk

METAKOGNITÍVNE PROCESY V UČENÍ: MOŽNOSTI ICH SKÚMANIA A ROZVÍJANIA V PREDŠKOLSKOM A MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU¹

Oľga Zápotočná

Abstrakt

Skúmanie metakognitívnych procesov v učení patrí k jednej z kľúčových tém pedagogicko-psychologického výskumu, rozvíjanej spočiatku najmä na pôde kognitívnej psychológie a osobitne psychológie čítania a učenia sa z textu. Príspevok načrtáva vývoj problematiky skúmania otázok metakognície ako vedomej regulácie poznávacích činností. Ukazuje, ako sa táto oblasť výskumu podieľala na kritickej reflexii a dekonštrukcii tradičnej didaktiky čítania v kontexte školského vzdelávania a aké to malo prínosy pre vzdelávaciu prax. Výsledkami súčasných výskumov vývinu metakognície, orientovaných na čoraz nižšie vekové kategórie dokumentuje, že metakognitívny potenciál dieťaťa sa rozvíja už v predškolskom veku v závislosti od podmienok sociálneho prostredia, ktoré má v tomto vývine rozhodujúci význam.

ÚVOD

„Školská gramotnosť“ je pojem, ktorý do slovenskej odbornej literatúry vniesol P. Gavora niekedy koncom 90-tych rokov minulého storočia a použil ho ako protipól v tom čase už intenzívne diskutovaného pojmu „funkčná gramotnosť“ (Gavora, 1999). Tým pomerne jasne naznačil, že gramotnosť, tak ako si ju pre účely všeobecného majoritného vzdelávania vymedzuje škola, má asi nejaké limity pokiaľ ide o jej funkčnosť, resp. pripustil, že by mohla byť aj nefunkčná. Krátko na to – keď boli prvýkrát v histórii Slovenského školstva zverejnené výsledky medzinárodného porovnania čitateľskej gramotnosti našich štvrtákov² – sa ukázalo, že nebol až tak ďaleko od pravdy. V nasledujúcich rokoch sa umiestnenie Slovenska v týchto cyklicky sa opakujúcich projektoch aj so staršími žiakmi (PISA) už len zhoršovalo. Úroveň čitateľskej gramotnosti našej populácie, o ktorej sa nikdy predtým nepochybovalo, sa začala vnímať ako pomerne vážny problém. Zainteresovaní odborníci – okrem spomínaného Gavoru aj mnohí ďalší (napr. Zápotočná, 1994) – však už dávnejšie tvrdili, že prístup školy k rozvíjaniu gramotnosti, ktorý v našich podmienkach prežíval v podobe pochádzajúcej ešte z prvej polovice minulého storočia, nie je celkom v poriadku. Napriek tomu prežíval ďalej opradený množstvom stereotypných postojov a mýtov o čítaní (aj písaní) ako istých zručnostiach, ktoré sa osvojujú mechanickým cvičením, trénovaním či drilom. Profesor pedagogiky B. Pupala použil ešte nedávno v tejto súvislosti – v rámci hodnotenia v tom čase ešte oficiálne platného školského dokumentu – vtipné prirovnanie vyučovania čítania k nácviku spartakiády (Pupala, Zápotočná, 2007).

Takéto predstavy, ktorými prešli prakticky všetky vzdelávacie systémy (pozri napr. Robinson et al., 1990) sa však vo vyspelých krajinách začali kritizovať už niekedy na prelome 60. – 70. rokov minulého storočia. Dovtedajšie prístupy k čítaniu a písaniu ako „*reading/writing skills*“ a učeniu sa čítať ako „*reading/writing instruction*“ sa začali intenzívne prehodnocovať a nahrádzať podstatne komplexnejšími prístupmi v podobe „*literacy education*“. Okrem spomínaných výskumov funkčnej (či nefunkčnej) gramotnosti k tomu prispelo aj **vedecké poznanie rozvíjané na pôde kognitívnej psychológie**. Teoretické modely čítania motivované okrem iného aj výskumom umelej inteligencie (t.j. snahou modelovať proces čítania s cieľom naučiť čítať stroje) postavili čítanie do úplne iného svetla, v porovnaní s tým ako si ho privlastnila a pestovala škola. Začali ho skúmať v kontexte všeobecnej teórie kognície, chápať a opisovať ako kognitívny akt – proces poznávania sveta, resp. ako „*špecifický prípad všeobecnej kognície zahrňujúcej písanú reč, súčasťou ktorej je všetko to, čo sa deje v kognitívnych aktoch nezahrňujúcich čítanie*“ (Sadoski, 1999, s. 497-8). Vplyv tzv. kognitívnej revolúcie

¹ Príspevok je súčasťou riešenia výskumného projektu VEGA č. 2/0134/18 Pedagogické a vývinovo- psychologické dopady inovácií predškolského vzdelávania.

² Išlo o medzinárodnú štúdiu čitateľskej gramotnosti IEA, PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) z r. 2001 (Obrancová a kol., 2004).

sa v psychológii čítania pokladá za jeden z najvýznamnejších historických medzníkov spolu s neskorším „sociokultúrnym obratom“ (80. rokov; bližšie pozri Zápotočná, 2004) a digitálnou revolúciou (90. rokov; pozri Zápotočná, 2016). Všetky tieto udalosti či historické zmeny vzbudzovali záujem aplikovaného výskumu a prostredníctvom neho postupne prenikali do vzdelávacej praxe. Žiaľ, v podmienkach nášho školstva – zrejme v dôsledku dlhodobej izolácie od medzinárodného odborného diskurzu v spoločenských vedách – zostávali tieto poznatky bez akéhokoľvek vplyvu.

Osobitnou oblasťou kognitívnej psychológie čítania, ktorá do nášho školstva tiež neprenikla, je oblasť skúmania **metakognitívnych procesov v čítaní**. Jej špecifickým prínosom je, že sa zameriava na procedurálne aspekty čítania ako strategickej mentálnej aktivity, ktorú možno cieľavedome riadiť – monitorovať a regulovať – v záujme zefektívnenia procesu čítania ako učenia sa čítaním. Podrobne sa touto problematikou zaoberáme v samostatnej monografii (Zápotočná, 2013) zameranej na skúmanie možností metakognitívnej intervencie do primárneho vzdelávania. Najnovšie trendy výskumu však smerujú k čoraz nižším vekovým kategóriám, vývinové korene metakognície identifikujú už na úrovni predškolského veku a čoraz viac zasahujú aj do oblasti predprimárneho vzdelávania. Na túto vývinovú úroveň sú napokon zamerané viaceré naše aktuálne výskumné projekty, ktoré prinášajú aj celkom zaujímavé zistenia. Skôr než sa pri nich – v rámci možností tohto príspevku pristavíme – pokúsime sa aspoň v krátkosti načrtnúť, ako sa táto mimoriadne prítlačivá a perspektívna oblasť kognitívnej psychológie vyvíjala a čo nového k poznaniu o učení sa čítaním priniesla.

STRUČNÝ PRIEREZ HISTÓRIOU SKÚMANIA METAKOGNÍCIE V ČÍTANÍ

História skúmania metakognitívnych procesov sa začína písať v 70-tych rokoch minulého storočia, kedy tento pojem – v súvislosti so skúmaním „metapamäti“ ako schopnosti reflektovať a regulovať vlastné kognitívne postupy pri riešení pamäťových úloh s cieľom zefektívniť učenie – použil a do psychológie učenia zaviedol americký vývinový psychológ John H. Flavell (1970). Téma vzbudila nebývalý záujem, keďže sľubovala bezprostredné pedagogické využitie. Pozornosť výskumov sa okamžite zamerala na možnosti aplikácie týchto myšlienok do procesu vzdelávania. V 80-tych rokoch nastáva **rozmach výskumov tzv. metakognitívnej intervencie**, ktoré prinášajú pomerne konzistentný obraz výsledkov o jej efektívnosti (Kurtz, 1991; Zimmerman, Schunk, 2011). Z nášho hľadiska je zaujímavé, že najznámejšie intervenčné štúdie z tohto obdobia (napr. Palincsar, Brown, 1984) boli zamerané práve na oblasť čítania a ukázali, že prostredníctvom niekoľkých stratégií práce s textom sa dá dosiahnuť lepšie porozumenie čo výrazným spôsobom zvyšuje efektívnosť učenia s z textu. Pod vplyvom takýchto a ďalších zistení, potvrdzujúcich, že stratégie čítania sa dajú naučiť, alebo že úspešní, resp. vyspelí čitatelia sa od tých slabších líšia práve tým, že takéto postupy pri čítaní uplatňujú, začali do procesu vzdelávania prenikať programy zamerané na systematické osvojovanie si efektívnych metakognitívnych stratégií čítania. Spočiatku však len ako istá nadstavba učenia sa čítať, uplatňovaná spravidla u starších žiakov na druhom stupni ZŠ a vyššie.

Na úrovni primárneho vzdelávania počnúc prvým ročníkom ZŠ sa začali sledovať až neskôr, pričom sa ukázalo, že metakognitívne procesy a stratégie čítania možno formovať už aj v počiatocnom vyučovaní čítania. Presnejšie povedané, hlavným odkazom týchto výskumov (napr. Clay, 1991; Zápotočná, 2013) je, že v záujme čo najúspešnejšieho vývinu čitateľskej gramotnosti je dôležité pristupovať k čítaniu ako ku zmysluplnej, aktívnej a cieľavedome regulovanej mentálnej aktivite už od samého začiatku, že vývinových potenciál detí efektívne ovplyvňovať svoje porozumenie je prítomný aj v tomto veku³ a že intervencia do tohto obdobia je užitočná a efektívna. A ako už bolo naznačené, najnovšie výskumy potvrdzujú, že takáto intervencia je účinná a nemala by chýbať ani v predškolskom veku.

³ Ako ilustráciu možno uviesť ukážku odpovede jedného prváka z výskumu Belešovej (2013) na otázku, či rozumie čo číta: „Ako kedy. Niekedy áno a niekedy nie. Napríklad keď sa mi už nechce, tak vtedy nie. Alebo keď sa nesústredím alebo nechce sa mi, lebo som na to lenivý“.

ČO VŠETKO JE SÚČASŤOU METAKOGNÍCIE

Pokiaľ by sme chceli aspoň orientačne priblížiť výsledky týchto výskumov, bude potrebné pristaviť sa aj pri terminológii, resp. pozrieť sa na to, s čím všetkým sa pod záhlavím

„metakognície“ môžeme stretnúť. Z toho, čo bolo doteraz povedané vyplýva asi to, že ide predovšetkým o isté kognitívne stratégie a postupy myslenia, ktoré vďaka tomu, že sa dostávajú pod vedomú reflexiu a kontrolu, posúvajú naše poznávacie aktivity na vyššiu, tzv. „meta“ úroveň. To je síce pravda, ale zďaleka nie celá pravda. Intenzívne bádanie na tomto poli prispelo okrem snáh o teoretické ukotvenie a tým aj hlbšie pochopenie fungovania metakognitívnych stratégií k postupnej kryštalizácii terminológie a diferenciaciu kľúčových komponentov metakognície z ktorých mnohé majú svoje vývinové korene hlboko v detstve.

Dôležitou súčasťou metakognície sú napr. **metakognitívne vedomosti**, t.j. to, čo o záležitostiach poznávania vieme, alebo aspoň tušíme, resp. si myslíme. Vo svojej rozvinutej podobe sú vedomé („*metacognitive awareness*“) a spravidla o nich dokážeme vypovedať („*declarative knowledge*“, bližšie pozri Zápotočná, 2013). Najnovšie výskumy (napr. Schneider, 2008; Williams, Atkins, 2009) však dospeli k záveru, že takéto poznanie sa rodí už v období predškolského veku, v čase, kedy dieťa začína nadobúdať tzv. koncept mysle („*theory of mind*“). Začína rozlišovať medzi realitou a tým, ako ju vnímame, čo si o nej myslíme; rozumieť, že každý človek si o tom istom môže myslieť niečo iné a niekto sa môže aj mýliť. Takéto poznanie, týkajúce sa chápania mentálnych stavov, sa začína rozvíjať v období medzi 3-4 rokom života a je dôležitým prekursorom metakognitívnych vedomostí. Tie sa postupne rozvíjajú a diferencujú na vedomosti *o sebe ako poznávajúcej bytosti* – viem posúdiť čo viem a čo neviem, aj keď je pravdou, že deti v predškolskom veku ešte dlho svoje vedomosti a schopnosti nadhodnocujú. Vedomosti *o úlohe* – či je pre mňa ľahká, ťažká, akú úlohu zvládnem alebo nezvládnem a tiež – či je pre mňa príťažlivá, zaujímavá alebo nudná. Ako príklad metakognitívnych vedomostí viazaných na úlohu môžu slúžiť vedomosti detí *o čítaní*. To, čo deti o čítaní vedia, čo si o ňom myslia, aké mentálne stavy a zážitky s ním spájajú, je veľmi dôležitým predpokladom formovania čitateľských postojov a návykov. Dôležitejšie však je, že to súvisí aj s budúcou úspešnosťou či neúspešnosťou vývinu čitateľskej gramotnosti, čo je poznatok, ktorý patrí medzi chronicky známe a výsledkami výskumov jednoznačne overené fakty (bližšie Zápotočná, Petrová, 2010). V neposlednom rade ide aj o *vedomosti o stratégiách poznávania*, ako určitých postupoch a spôsoboch riešenia úloh. K bežnému repertoáru vedomostí predškolského dieťaťa o tom *ako sa číta* patrí napríklad to, že knihu drží správne otočenú, listuje v nej v správnom smere, na stránke sleduje riadky zhora nadol a zľava doprava, keďže vie, že to čo je v knihe dôležité nie je v obrázkoch ale v texte, a pod. Predovšetkým však vie, že ono ešte nevie čítať, čo je veľký pokrok oproti tomu, keď si ako menšie dieťa myslelo, že čítať dokáže, resp. čítanie „predstieralo“⁴. Ešte dôležitejšie vedomosti o tom ako sa číta však deti nadobúdajú najmä vtedy, keď sa počas čítania s dospelými rozprávajú, keď spolu o tom čo čítali nahlas uvažujú, kladú si otázky, hľadajú odpovede, rozvíjajú vlastné predstavy a pod. Zisťujú tak, že dôležitou súčasťou čítania je okrem príjemných zážitkov aj rozmýšľanie. Začínajú svoje myšlienky reflektovať, učia sa ich vyjadriť a v komunikácii s dospelým poznávajú aj iné možnosti a spôsoby myslenia.⁵

Druhú veľkú kategóriu komponentov metakognície predstavujú **metakognitívne procesy**, ktoré sa vzťahujú na samotný priebeh poznávacích činností, predstavujú tzv. procedurálnu zložku kognície, v

⁴ Ide o prejav predkonvenčného čítania v predčitateľskom vývine gramotnosti, ktorá sa označuje ako „predstierané čítanie“ („*pretended reading*“). Dieťa drží svoju obľúbenú knihu otvorenú a nahlas deklamuje známy príbeh, dokonca aj s typickým výrazom a intonáciou sprevádzajúcou bežné hlasné čítanie.

⁵ Aj z týchto dôvodov sa napr. v súčasnosti začína prehodnocovať donedávna privilegované postavenie detskej fikcie. Využívanie literárnych žánrov totiž v spravidla neposkytuje také možnosti rozvíjania stratégií potrebných pri práci s faktami a informáciami, čo je v kontexte vzdelávania a neskoršieho učenia sa čítaním dosť podstatné (Smolkin, Donovan, 2001). Dôraz sa preto kladie aj na používanie vývinovo primeraných informačných textov. Výskumy sledovania aktivít spoločného čítania rodičov s deťmi ukazujú, že práca s informačnými textami spravidla predlžuje expozíciu, t. j. čas strávený čítaním, pričom rodičia produkujú väčší objem dlhších sprievodných prehovorov, používajú bohatšiu a pestrejšiu slovnú zásobu, intenzívnejšiu spätnú väzbu a celkove sa tieto dialógy vyznačujú vyššou úrovňou kognitívnej náročnosti (Price, VanKleeck, et al., 2009).

rámci ktorej sa rozlišujú dva základné komponenty. **Monitorovanie kognície** zahŕňa procesy evaluácie, hodnotenia a sebahodnotenia („*evaluation and assessment*“) v procese učenia. Vyššie uvedená odpoveď prváčika na otázku či rozumie keď číta, dokumentuje prítomnosť monitorovania kognície – v tomto prípade porozumenia textu – už v počiatočnom štádiu učenia sa čítať. Inou ilustráciou toho istého je, keď sa žiaci pri čítaní opravujú, korigujú ak niečo prečítali nesprávne a nedávalo im to zmysel. Vo výskume sa schopnosť kognitívneho monitoringu zisťuje formou rôznych typov úsudkov, v ktorých respondenti posudzujú správnosť svojich výkonov, resp. mieru subjektívnej istoty o správnosti riešenia, odhadujú budúcu úspešnosť, prípadne mieru obtiažnosti úlohy a pod. V našom výskume s predškólakmi sme napríklad použili 2-bodovú škálu retrospektívneho monitoringu, prostredníctvom ktorej deti po vyriešení každej úlohy, prípadne skupiny úloh, posudzovali správnosť svojich odpovedí.⁶ Priamo na monitorovanie porozumenia textu sú zamerané skúšky založené na paradigme významovo nekonzistentných príbehov, prípadne textov obsahujúcich významové chyby, ktorú sme celkom úspešne využili vo výskume s predškólakmi. V rámci skúmania kognitívnych korelátov porozumenia textu ju u predškolských detí použili napr. Kim a Phillips (2014).

Výskumy s podobnými nástrojmi ukazujú, že deti už aj v tomto veku dokážu do istej miery svoje výkony monitorovať a hodnotiť. Monitorovanie procesu učenia je dôležitým východiskom druhej zložky metakognitívnych procesov – **regulácie kognície**. Tá zahŕňa už riadiace, resp. exekutívne procesy, v rámci ktorých sa uplatňujú určité stratégie a postupy riešenia („*self-management*“), ktoré môžu byť viac alebo menej cieľavedomé, v závislosti od veku a skúseností. V rámci štruktúry komponentov metakognície sa vo vzťahu k predškolskému veku – pozornosť sústreďuje najmä na procesy evaluácie a hodnotenia kognície, osobitne schopnosť metakognitívneho monitoringu, ktorý metakognitívnej regulácii vo vývine predchádza. Podľa Schneider a Lockl (2008) deti dokážu svoje kognitívne výkony najskôr adekvátne monitorovať a až neskôr prejavujú korešpondujúce regulačné schopnosti.

SOCIOKULTÚRNA BÁZA METAKOGNÍCIE

Vyššie uvedeným príkladom situácie spoločného čítania dospelého s dieťaťom sme už čiastočne naznačili, že mnohé z toho, čo je súčasťou metakognície, sa odvíja od vonkajšieho sociálneho a kultúrneho prostredia. V súvislosti s tým majú v terminológii metakognitívnej teórie osobitné miesto tzv. sociokognitívne komponenty metakognície. Už aj v pôvodnom Flavellovom modeli (1979) zohrávajú významnú úlohu práve **metakognitívne skúsenosti**, ktoré dieťa nadobúda v závislosti od charakteru a množstva príležitostí čeliť poznávacím výzvam, prekonávať určité kognitívne prekážky, či už v škole alebo v rodine. Miera metakognitívnych skúseností sa môže diametrálne líšiť, tak na úrovni jednotlivcov, ako aj v rámci vzdelávacích programov a kurikúl, ktoré túto skúsenosť žiakom sprostredkujú. V závislosti od toho akým spôsobom, počnúc náhodným, cez implicitné nadobúdanie skúseností v prirodzených situáciách a hrách, až po explicitné – cieľavedomé a zámerné osvojovanie metakognitívnych vedomostí a stratégií. Ich primeranosť a efektívnosť závisí pochopiteľne aj od veku detí.

Sociokultúrne pozadie vývinu metakognície dokumentujú aj štúdie zamerané na skúmanie genézy a zdrojov metakognitívneho vývinu. Poukazujú na to, že v rozvoji metakognitívneho potenciálu dieťaťa má kľúčový význam prirodzené **metakognitívne podnetné prostredie** v rodine, vyznačujúce sa intenzitou a špecifickým charakterom sociálnych interakcií rodičov s dieťaťom v situáciách spoločného riešenia problémových úloh. Dôležitou súčasťou týchto činností je – okrem demonštrácie vlastných postupov riešenia dospelými a ich praktizovania dieťaťom – najmä spolupráca, priame usmerňovanie činnosti dieťaťa, sprievodná verbalizácia riešení („*metacognitive language*“) vrátane poskytovania spätnej väzby. Autori, ktorí takéto prejavy správania rodičov medzi prvými skúmali a analyzovali (Wertsch, 1979; Kontos, 1983; Paris et al, 1985) interpretovali svoje zistenia v súlade s Vygotského teóriou o sociálnom pôvode vyšších psychických funkcií. Metakognícia je podľa nich zvnútornenou

⁶ Použili sme semafor s dvomi farbami, zelenou pre označenie správnych odpovedí a červenou farbou pre nesprávne odpovede. Keď si dieťa myslí, že úlohu riešilo správne ukáže na zelenú, ak si nie je isté alebo si myslí, že úlohu riešilo nesprávne, ukáže na červenú (bližšie pozri K. Urban, 2017/a).

formou pôvodnej vonkajšej regulácie inými, ako taká má teda sociálny pôvod, pramení zo sociálnych interakcií, v ktorých dospelí poskytujú vonkajšiu reguláciu potrebnú na zvládnutie úlohy dieťaťom, pričom rozvíjajú jeho vlastné – sebaregulačné schopnosti (Wertsch et al., 1980).

Nezanedbateľnou súčasťou v štruktúre komponentov metakognície, ktorú ešte treba spomenúť, je jej nonkognitívna, resp. **afektívna zložka**. Už aj Flavell (1979), podľa ktorého má metakognitívna skúsenosť „kognitívno-afektívnu povahu“, upozorňoval na to, že otázky úspešnosti a sebahodnotenia v oblasti kognície nie sú nikdy emočne neutrálne, ale sú spravidla sprevádzané komplexnými emočnými stavmi, sú zdrojom širokého spektra pocitov a emócií, podieľajúcich sa na výslednom sebaobrazu poznávajúceho. V terminológii metakognitívnej teórie (napr. Nelson, Narens, 1994) majú teda legitímne miesto aj „*metakognitívne pocity*“, ktoré zohrávajú dôležitú úlohu, keďže sú zdrojom motivácie k učeniu. Motivácia sama o sebe, či už vnútorná, alebo vonkajšia, však – z pohľadu metakognitívnej teórie – ešte nezaručuje úspešnosť učenia či lepšie výsledky, ale funguje v interakcii s metakognitívnou skúsenosťou. Inými slovami (podľa Tobias, Everson, 2009) motivácia zefektívňuje učenie práve prostredníctvom zapájania metakognície. Tým, že iniciuje, riadi a udržuje skúsenosťou osvedčené aktivity kontroly a regulácie. V tejto súvislosti sú vysoko relevantné viaceré psychologické koncepty ako napr. „metakognitívne nastavenie“ (Kuhl, 1987), „metakognitívna (ne)kompetencia“ (Bokorowski, Turner, 1990), alebo – podľa českých autorov Krykorková, Chvál (2001) „kognitívny záujem v. nezáujem“, ktoré sú rozhodujúcim spôsobom ovplyvňované a formované práve „metakognitívnym nastavením“ širšieho či užšieho sociálneho, kultúrneho, resp. vzdelávacieho prostredia. To, že naše školské vzdelávacie prostredie (a podľa vyššie citovaných autorov aj české⁷) má v tomto nastavení značné rezervy, by sa dalo ilustrovať množstvom príkladov⁸.

PERSPEKTÍVY VÝSKUMOV METAKOGNÍCIE

Súčasný výskum metakognície reagujú na viaceré z tém, ktorým sme sa v našom príspevku venovali. Okrem všeobecného trendu k znižovaniu skúmaných vekových kategórií smerom k predškolskému veku (pozri napr. Larkin, 2010) sú naďalej vysoko aktuálne intervenčné štúdie do primárneho vzdelávania a okrem programov na rozvíjanie stratégií čítania a písania sa orientujú prakticky na všetky vzdelávacie oblasti (prírodoveda, matematika, dejepis, zemepis vrátane umeleckých disciplín). Význam systematickej intervencie do metakognitívnej regulácie učenia sa potvrdzuje najmä v súvislosti s využívaním IKT vo vzdelávaní (pozri Zápotočná, 2016/a) a pokiaľ ide o cieľové skupiny, najmä u detí so špecifickými vzdelávacími potrebami a poruchami učenia (Zápotočná, 2016/b). Osobitnú skupinu, ktorá je z hľadiska efektívnosti učenia v školskom vzdelávaní vnímaná ako riziková, predstavujú deti zo sociálne a ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia, vrátane detí z rôznych jazykových, kultúrnych a osobitne marginalizovaných etnických komunit (Zápotočná, Petrová, 2017).

⁷ V jednej zo svojich štúdií (Krykorková, Chvál, 2003) napríklad zistili, že faktor kognitívneho záujmu nesúvisí so školským prospechom, resp. že školské výsledky nie sú týmto faktorom ovplyvňované. Podľa ich interpretácií to naznačuje jednak to, že žiakom sa darí zvládať požiadavky školy aj bez náležitého motivačného nasadenia, ako aj to, že faktor kognitívneho záujmu ako potenciál osobnostného rozvoja a metakognitívnej kompetencie nie je v škole náležite využívaný a rozvíjaný. Inými slovami, deti si v rámci adaptácie na školu dokážu vytvoriť isté stratégie zvládania požiadaviek aj bez kognitívneho a motivačného úsilia, ktoré by prispievalo k hodnotnejšiemu a efektívnejšiemu učeniu, čo ide na úkor ich osobnostného rozvoja v oblasti poznávania. Na druhej strane existuje kategória žiakov, u ktorých je kognitívne záujmová orientácia svojbytná a silná, avšak bez povšimnutia školy sa môže stabilizovať v negatívnej polohe, prípadne zablokovať. Rozvíjanie metakognície prostredníctvom metód, postupov a programov, pri súčasnom posilňovaní emočnej odozvy chápu ako perspektívnu cestu k hodnotnejšiemu poznaniu (tamže, s. 40 – 42).

⁸ Vhodným príkladom toho, že škola môže prirodzený proces vývinu reflexie poznávacích činností za istých okolností aj blokovať, prípadne inak deformovať, je všeobecne a často sa opakujúca skúsenosť z našich výskumov. Pri sledovaní identickej vzorky detí na prelome predškolského a mladšieho školského veku – dochádza často práve pod vplyvom školy k nápadným posunom v názoroch detí na to, čo vedia a čo nevedia. Deti, ktoré ešte krátko pred vstupom do ZŠ mnohé veci objektívne poznali alebo dokázali, po niekoľkých mesiacoch školskej dochádzky totožné úlohy vzdávali, tvrdili, že to ešte nevedia a najčastejším vysvetlením bolo, že sa to „v škole ešte neučili“. Škola teda – v rámci presadzovania svojej autority - vnucuje deťom pochybnosti o svojom doterajšom poznaní, pričom by z neho - v rámci zachovania prirodzenej kontinuity (kognitívneho i metakognitívneho) vývinu – mala naopak vychádzať. Riziko negatívnych dôsledkov takéhoto pôsobenia školy je väčšie u detí z málo podnetného prostredia, resp. detí s nedostatkom skúseností s vlastným poznávaním a pozitívnym hodnotením (Koriat et al., 2014; Schneider, 2008).

Tieto prostredia sa často spájajú s nižšou úrovňou vzdelania rodičov, zníženou všeobecnou hodnotou vzdelania, sťaženým prístupom k materiálnym, informačným a iným – z hľadiska kognitívneho rozvoja detí dôležitým – stimulom, vrátane obmedzeného prístupu k zdrojom jazykovej gramotnosti. Naše súčasné výskumy, napojené na dopadové štúdie úspešnosti nového ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v MŠ (z r. 2015), sú zamerané na sledovanie efektov koncepcie predškolského jazykového vzdelávania (Vzdelávacia oblasť „Jazyk a komunikácia“, Zápotočná, Petrová, 2014). Popri sledovaní vybraných *indikátorov vývinu ranej jazykovej gramotnosti* (napr. porozumenie textu, naratívna produkcia, fonematické uvedomovanie, a i.) zaznamenávame aj ukazovatele *metakognitívneho monitoringu* pri riešení verbálnych a neverbálnych kognitívnych úloh (Urban, Zápotočná, 2017). Okrem presnosti monitoringu danej mierou zhody medzi reálnym výkonom a posúdením jeho správnosti dieťaťom, sledujeme aj smer odchýlky. Výsledné hodnoty monitoringu (v podobe tzv. „*absolute accuracy*“ indexu pohybujúceho sa v rozsahu od -1 do +1), poukazujú na subjektívne nadhodnocovanie výkonov pri kladných hodnotách indexu a podhodnocovanie pri záporných hodnotách. Okrem toho sledujeme aj možnosti *metakognitívnej intervencie* prostredníctvom rôznych typov spätnej väzby pri riešení úloh (Urban, 2017/a; Adamíková, 2016; Juríková, 2016) v závislosti od intelektových schopností detí, viacerých faktorov sociálneho prostredia a osobitne sledovaním skupiny detí zo sociálno-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia (Zápotočná, Petrová a kol., 2017). V načrtnutom metodologickom rámci sa pohybujú viaceré štúdie, z ktorých ešte na záver vyberáme niekoľko najvýznamnejších zistení. Výsledky pomerne jasne dokumentujú, že už 5-6 ročné deti sú schopné monitorovať a retrospektívne posudzovať úspešnosť svojich riešení aj keď – v súlade so zisteniami iných autorov – ešte stále u nich prevláda relatívne silná tendencia k nadhodnocovaniu svojich výkonov. Ďalej sa ukázalo, že presnosť monitoringu je úlohovo špecifická, resp. závisí aj od charakteru riešenej kognitívnej úlohy. Deti našej výskumnej vzorky dokázali spoľahlivejšie posúdiť úlohy verbálneho charakteru, oproti neverbálnym kognitívnym úlohám, čo by naznačovalo, že metakognitívny monitoring, resp. rodiaca sa reflexia kognície môže byť vývinovo viazaná na možnosť verbalizácie riešenia úlohy, resp. že ku kvalitatívnemu posunu vo vývine kognitívnej sebaregulácie dochádza práve prostredníctvom jazyka. To na druhej strane poukazuje na dôležitosť vplyvu sociálneho, kultúrneho či jazykového prostredia. Najvýraznejšie sa tento vplyv prejavil u sociálne znevýhodnených detí, u ktorých sme vo väčšine sledovaných ukazovateľov jazykovej gramotnosti zaznamenali štatisticky významne horšie výsledky v porovnaní so skupinou rovesníkov (Zápotočná, Petrová, 2017; Zápotočná, 2017). Zároveň sa ukázalo (Urban, 2017/b), že tieto deti vykazovali štatisticky významne vyššiu tendenciu k podhodnocovaniu svojich výkonov, čo je u detí tohto veku dosť zriedkavé. K ďalším mimoriadne sľubným výsledkom našich výskumov patrí aj zistenie, že – napriek zaznamenatej úlohovej špecifickosti – presnosť metakognitívneho monitoringu korešponduje s výsledným výkonom. Deti ktoré svoje výkony hodnotili realisticky dosahovali oproti ostatným štatisticky významne lepšie výsledky vo všetkých úlohách, z čoho sa však opäť vymykali deti zo sociálno-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia. V neposlednom rade, možno za mimoriadne perspektívne označiť aj výsledky pilotných štúdií zameraných na skúmanie rôznych typov intervencie a spätnej väzby v priebehu riešenia úloh (Urban, 2017/a; Urban, Urban, v tlači). Ukázalo sa napríklad, že spätná väzba poskytovaná len na samotný výkon nie je až taká účinná v porovnaní s kombinovanou spätnou väzbou zameranou tak na výkon ako aj na správnosť jeho hodnotenia (monitorovania) dieťaťom. Minimálne zlepšenie výkonov v priebehu intervencie vykazovali deti, ktorým nebola poskytovaná žiadna spätná väzba. Najnovšie analýzy (Urban, Urban, v tlači) naznačujú, že vhodná metakognitívne orientovaná intervencia dokáže čiastočne eliminovať aj vplyv fluidnej inteligencie na úspešnosť riešenia a presnosť monitorovania kognitívnych úloh⁹.

⁹ O možných interpretáciách či odkazoch pre vzdelávaciu prax, ktoré z našich výskumov vyplývajú, by bolo možné ešte dlho diskutovať, čo však priestorové možnosti tohto príspevku nedovoľujú. Podrobnejšie ich rozvíjame v našich publikáciách, na ktoré by sme čitateľa v prípade hlbšieho záujmu radi odkázali, spolu s ďalšími prácami citovanými v texte tohto príspevku.

ZÁVER

Problematiku metakognitívnych procesov v učení, ktorú sme sa v našom príspevku pokúsili v krátkosti priblížiť, možno bezpochyby zaradiť k tým psychologickým témam, ktoré hranice svojej pôvodnej disciplíny ďaleko presiahli a úspešne prenikli najmä do oblasti vzdelávania. Hlavný prúd výskumov sa však ešte dlho zameriaval najmä na vyššie ročníky v presvedčení, že metakognícia ako istá vyššia forma kognície („*myslenie o myslení*“) je viazaná na úroveň abstraktného myslenia. Novšie výskumy a viaceré zistenia prezentované v tomto príspevku dokumentujú, že genéza metakognície siaha podstatne hlbšie, a že jej významné prekurzory sa môžu rozvíjať už v predškolskom veku. Vysoká miera zhody panuje aj v tom, že kľúčovú úlohu v tomto rozvoji zohráva sociálne prostredie, a tiež v tom, aké charakteristiky prostredia sú z tohto hľadiska rozhodujúce. Viaceré indicie však naznačujú, že včasná stimulácia metakognitívneho potenciálu dieťaťa významným spôsobom ovplyvňuje aj jeho budúce plnohodnotné využívanie v učení a školskom vzdelávaní. Dokumentovanie takýchto súvislostí a dlhodobých efektov pôsobenia či už rodinného alebo inštitucionálneho vzdelávacieho prostredia na školskú úspešnosť – v longitudinálnych výskumných projektoch – pokladáme za jednu z perspektívnych ciest smerovania ďalších výskumov metakognície.

Literatúra

- ADAMÍKOVÁ, Z. 2017. Rozvoj raných matematických schopností a metakognície. Bakalárska práca. Trnava: PdF TU.
- BELEŠOVÁ, M. 2013. Žiakovo poňatie čitateľskej gramotnosti na začiatku primárneho vzdelávania. Dizertačná práca. Bratislava: PdF UK, 168 s.
- BOKOROWSKI, J. G., TURNER, L. A. 1990. Transsituational characteristics of metacognition. In: W. Schneider, F.E. Weinert (Eds.): *Interactions among aptitudes, strategies and knowledge in cognitive performance*. New York: Springer Verlag.
- CLAY, M.M. 1991. *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- FLAVELL, J. H. 1970. Development studies of mediated memory. In: Reese, H. W., Lipsitt, L. P. (Eds.), *Advances in child development and behavior*. New York, Academic Press.
- FLAVELL, J. H. 1979. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive— Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- GAVORA, P. 1999. Školská gramotnosť versus funkčná gramotnosť. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 46 (5-6), s. 143-147.
- JURÍKOVÁ, A. 2016. Prejavy metakognície u intelektovo nadaných detí. Bakalárska práca. Trnava: PdFTU.
- KIM, Y. S., PHILLIPS, B. 2014. Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49 (3), 269 – 281.
- KONTOS, S. 1983. Adult-Child Interactions and the Origins of Metacognition. *The Journal of Educational Research*, 77 (1), s.43-54.
- KORIAT, A., ACKERMAN, R., ADIV, S., LOCKL, K., SCHNEIDER, W. 2014. The effects of goal-driven and data-driven regulation on metacognitive monitoring during learning: A developmental perspective. In: *Journal of Experimental Psychology - General*, 143 (1), 386 – 403.
- KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. 2001. Rozvoj metakognície – cesta k hodnotnejšiemu poznaniu. In: *Pedagogika*, 51, s. 185-196.
- KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. 2003. Motivační předpoklady rozvoje metakognitivních dispozic. In: *Pedagogika*, 53 (1), s. 26-44.
- KUHL, J. 1987. Feeling versus being helpless: Metacognitive mediation of failure-induced performance deficits. In: F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.): *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- KURTZ, B.E. 1991. Cognitive and metacognitive aspects of text processing. In: Denhiere, G., Rossi, J.P. (Eds.): *Text and Text Processing*. North Holand, Amsterdam, 77-103.
- LARKIN, S. 2010. *Metacognition in young children*. New York: Routledge, 185 s.

- NELSON, T.O., NARENS, L. 1994. Why investigate metacognition. In: J. Metcalfe, A.P. Shimamura (Eds.): *Metacognition: Knowing about knowing*, s. 1-27. Cambridge, MA: MIT Press.
- OBRANCOVÁ, E., HELDOVÁ, D., LUKAČKOVÁ, Z., SKLENÁROVÁ, I. 2004. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ: Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001*. Bratislava: ŠPÚ. ISBN: 80-85756-85-4
- PALINCSAR, A.S., BROWN, A.L. 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2 (1), s. 117-175.
- PARIS, S.G., NEWMAN, R.S., JACOBS, J.E. 1985. Social contexts and functions of children's remembering. In: M. Pressley, C. J. Brainerd (Eds.): *Cognitive Learning and Memory in Children*. NY: Springer Verlag.
- PRICE, L.H., VAN KLEECK, A., HUBERTY, C.J. 2009. Talk during book sharing between parents and preschool children: A comparison between storybook and expository book conditions. *Reading Research Quarterly*, 44 (2), 171-194.
- PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. 2007. [online] *Čítanie sa učí ako spartakiáda*. Dostupné na internete: <http://www.konzervativizmus.sk/article.php?1280>
- ROBINSON, H.A., FARAONE, V., HITTLEMAN, D.R., UNRUH, E. 1990. *Reading comprehension instruction 1783-1987: A review of trends and research*. Delaware: IRA.
- SADOSKI, M. 1999. Comprehending comprehension. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), s. 493-500.
- SCHNEIDER, W. 2008. The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education. In: *Journal Compilation: International Mind, Brain, and Education Society and Wiley Periodicals, Inc*, Vol. 2, (3) s. 114 - 121.
- SCHNEIDER, W., LOCKL, K. 2008. Procedural metacognition in children: Evidence for developmental trends. In: Dunlosky, J., Bjork, R. A. (Eds.), *Handbook of metamemory and memory*. New York, Psychology Press, 391-409.
- SMOLKIN, L.B., DONOVAN, C.A. 2001. The context of comprehension: The information book, read aloud, comprehension acquisition, and comprehension instruction in first-grade classroom. *The Elementary School Journal*, 102 (2), s. 97-122.
- TOBIAS, S. EVERSON, H.T. 2009. The importance of knowing what you know: A knowledge monitoring framework for studying metacognition in education. In: D.J.Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.): *Handbook of metacognition in education*, s. 107-127. New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- URBAN, K. 2017(a). *Metakognitívne procesy pri riešení kognitívnych úloh detí predškolského veku*. Dizertačná práca. Trnava: PdF TU, 139 s.
- URBAN, K. 2017(b). Metakognitívny monitoring. In: Zápotočná, O., Petrová, Z. (Eds.): *Raná jazyková gramotnosť detí zo socioekonomicky znevýhodňujúceho prostredia*. Trnava: Typi, s. 79-98.
- URBAN, K., URBAN, M. *Influence of fluid intelligence on accuracy of metacognitive monitoring in preschool children is fading with the calibration feedback* (v tlači).
- URBAN, K., ZÁPOTOČNÁ, O. 2017. Metakognitívny monitoring pri riešení verbálnych a neverbálnych úloh u detí predškolského veku. In: *Čs. psychologie*, 61 (6), 521-535
- WERTSCH, J.V., 1979: From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky' theory. In: *Human Development*, 22 (1), s.1-22.
- WERTSCH, J.V., MCNAMEE, G.D., MCLANE, J.B., BUDWIG, N. A. 1980. The adult-child dyad as a problem-solving system. In: *Child Development*, 51 (4), s. 1215-1221.
- WILLIAMS, J. P., ATKINS, J.G. 2009. The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. In: D. J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser (Eds.): *Handbook of metacognition in education*, s. 26-43. New York - London: Routledge.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 1994. Zmeny vo vývine metód počiatočného čítania v slovenskom jazyku. In *Pedagogická revue : časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe a psychológie*, 1994,45, (1-2), s. 19-28.
- ZÁPOTOČNÁ, O. 2004. *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: Album, 121 s.

ZÁPOTOČNÁ, O. 2013. *Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Trnava: Typi, 135 s.

ZÁPOTOČNÁ, O. 2016/a. Reading literacy in the age of digital Technologies. In: *Human Affairs*, 26, s. 317-328.

ZÁPOTOČNÁ, O. 2016/b. Specifické poruchy učení. In: V. Lechta a kol.: *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, s. 348-361.

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. 2010. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. [online] Trnava: PdF TU. Dostupné na internete: http://pdfweb.truni.sk/?zobraz=e_kniznica_online

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. 2014. *Vzdelávacia oblasť jazyk a komunikácia*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. 2017. Indikátory ranej jazykovej gramotnosti u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. In: Zápotočná, O., Petrová, Z. (Eds.): *Raná jazyková gramotnosť detí zo sociálno-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia*. Trnava : Typi, s.13-31.

ZIMMERMAN, B. J., SCHUNK, D. H. (Eds.) 2011. *Handbook of self-regulation learning and performance*. New York, NJ: Routledge.

Autor:

prof. PhDr. Oľga Zápotočná, CSc.
Katedra predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4
918 43 Trnava
email: olga.zapotocna@truni.sk

NIEKTORÉ ASPEKTY PEDAGOGIKY V KATECHÉZE PODĽA VŠEOBECNÉHO DIREKTÓRIA PRE KATECHIZÁCIU

Patrik Bacigál

Abstrakt

Príspevok sa venuje oblastiam katechézy a činnostiam pastoračného pôsobenia Cirkvi a využitiu pedagogických nástrojov v tejto činnosti. Vychádza zo Všeobecného direktória pre katechizáciu (VDK). Autor v ďalšom bádani smeruje k vytvoreniu kurikula farskej katechézy, ktorého základné body uvádza aj v príspevku.

ÚVOD

Podľa Hanesovej (2011, s. 25) „pojem *katechéza* v cirkevnom slovníku staroveku popisoval ústne náboženské vyučovanie, poučovanie, vyrozprávanie. V súčasnosti chápeme pod katechézou špecifickú činnosť v Cirkvi, ktorou sa človek privádza k Bohu a osvojuje si vierouku“. Je to organizované a systematické podávanie kresťanského učenia (CT 21, VDK 114). Tento proces sa odohráva v spoločenstve, do ktorého má vovádzať. Je to proces výchovy viery (VDK 69). Pedagogika ako veda o výchove a vzdelávaní, resp. edukačná veda, má identický všeobecný rámec. VDK používa dokonca priamo termín pedagogika viery.

VŠEOBECNÉ DIREKTÓRIUM PRE KATECHIZÁCIU

VDK je cirkevný dokument, ktorý vydala v roku 1997 Kongregácia pre klerikov. Má charakter smernice. Dokumentov, ktoré sa zaoberajú problematikou katechézy je viacero, na ktoré sa aj odvolávame. Je to predovšetkým Všeobecné katechetické direktorium (ďalej VKD, 1971), apoštolská exhortácia Evangelii nuntiandi (ďalej EN, 1975), apoštolská exhortácia Catechesi tradendae (ďalej CT, 1978) a mnohé ďalšie encykliky a dokumenty parciálnych kongregácií. Cieľom VDK je poskytnutie základných zásad, ktoré pomáhajú usmerňovať a koordinovať katechézu. Tieto všeobecné zásady by mali byť konkrétne aplikované na jednotlivé krajiny vo forme národných, či diecéznych direktórií. Na Slovensku také zatiaľ nebolo prijaté. Jedným takýmto návrhom sa zaoberá práca Slovenské direktorium pre katechizáciu (Bacigál, 2017).

Katechetika je vedný odbor, ktorý sa zaoberá katechézou. Rozvíjala sa ako jedna z teologických disciplín v rámci pastorálnej teológie. Implementujúc poznatky ďalších filozofických a humanitných disciplín, predovšetkým pedagogiky, psychológie, sociológie, ale aj ďalších, sa stáva z katechetiky dynamický vedný odbor. V dialógu s prostredím, kde sa realizuje, berúc do úvahy zmeny v spoločnosti, či individuálne odlišnosti v spiritualite a religiozite katechizovaných, je priamo konfrontovaná s potrebou využívania pedagogických metód, teórií, zásad. Pedagogika pomáha katechetike v otázkach ako doceliť systematickosť podávania kresťanského učenia, ako by mal prebiehať proces výchovy viery v konkrétnom spoločenstve. Takto je možné chápať pedagogiku viery v kontexte VDK. Pedagogiku viery uskutočňuje ako zodpovedná osoba katechéta (VDK 138, CT 58). Pedagogika viery má svoju postupnosť, vovádzanie a metódy. Môžeme ju chápať ako aplikovanie tých pedagogických zásad a postupov, ktoré napomáhajú odovzdávaniu viery, rozvíjaniu vzťahu človeka s Bohom.

KATECHÉZA, KATECHÉTA, ŠKOLSKÉ VYUČOVANIE NÁBOŽENSTVA, UČITEĽ

Školské vyučovanie náboženstva a katechéza sú dve samostatné činnosti, ktoré majú vlastný charakter, ale aj isté prieniky. Nie vždy sa jasne odlišovali. Rozlišovanie medzi školským vyučovaním a katechézou má svoj historický vývoj. Zásadné stanovisko k odlíšeniu týchto rôznych procesov zaujímajú dokumenty po Druhom vatikánskom koncile. VDK v bodoch 73- 76 vymedzuje a charakterizuje katechézu a školské vyučovanie náboženstva v tom zmysle, že ako vyučovanie náboženstva, tak katechéza má svoj vlastný charakter, ale je aj vo vzájomnom vzťahu. Je to vzťah odlišnosti a dopĺňania sa.

Stále sa v praxi stretávame s terminologickými problémami. Učiteľov náboženstva v škole často

nazývajú katechétmi a už táto terminologická nepresnosť spôsobuje, že sa nerozlišujú kompetencie a rozdiely medzi vyučovaním a katechézou.

Ako uvádza Reimer, aj keď ich spoločným objektom je tá istá osoba, v prípade školského vyučovania ide o žiaka (ktorý môže a nemusí byť veriaci) a v prípade katechézy ide o veriaceho človeka. Žiak má v škole na vyučovacích hodinách náboženstva „prenikať do prostredia kultúry a vstúpiť do vzťahu s ostatným poznaním“ a „má sprítomňovať evanjelium v osobnom procese kritickej asimilácie kultúry“ (VDK 73) Pre veriaceho má byť katechéza pomocou pri prehľbovaní viery s praktickým dosahom na jeho osobný život, ktorý má realizovať v cirkevnom spoločenstve. Odlišujú sa v adresátoch, cieľoch, prostredí, kde sa realizujú.

Na pomedzí pedagogiky a katechetiky sa nachádza didaktika náboženskej výchovy. (Hanesová, 2011, s. 30). Znamená to, že ako katechéza, tak aj vyučovanie náboženstva môžu používať rovnaké metódy, postupy, zásady (pri zachovaní uvedených odlišností), ktoré konkrétne rozpracováva didaktika náboženskej výchovy ako odborová didaktika.

ADRESÁTI KATECHÉZY

Katechéza má zohľadňovať vek a situáciu katechizovaných a tak ich viesť k rozvíjaniu vzťahu s Bohom. (VDK 139) Faktor veku môže byť a spravidla aj je základným kritériom pri tvorbe katechetických programov, aktivít. Katechéza podľa veku musí nevyhnutne „venovať pozornosť všetkým prvkom, ktoré zohrávajú úlohu pri stretnutí s človekom, či ide o antropologicko-vývojové alebo o teologicko-pastoračné prvky, využívajúc pri tom najnovšie poznatky vied o človeku a pedagogických vied týkajúcich sa každého veku“ (VDK 171). Uplatňujú sa tu všeobecné poznatky vývinovej psychológie a poznatky špecificky zamerané na náboženský vývin jednotlivca ako ich rozpracoval napríklad Korherr (1996).

Situáciou katechizovaných môžeme rozumieť tie individuálne odlišnosti v životných okolnostiach, ktoré vplyvajú na spiritualitu a religiozitu človeka. Konkretizuje sa v katechéze ako rozvíjanie vzťahu s Bohom, rast vo viere v konkrétnom spoločenstve (konfesionálnom zaradení, v našom prípade v Katolíckej cirkvi), kde konkrétna osoba svoju religiozitu rozvíja a naplňa svoje spirituálne potreby. Otázkami religiozity a spirituality človeka sa zaoberá psychológia náboženstva. Tieto poznatky významným spôsobom pomáhajú rozvíjať spirituálnu dimenziu človeka, majú význam pre prax pedagogiky viery.

Stríženec (1996, s. 21-22) chápe religiozitu ako osobný a kladný vzťah človeka k náboženstvu (Bohu), rôzne formy myslenia (náboženské presvedčenie), prežívania (náboženské city) a konania (kult, aktivita spoločenstva). Zahrnuje postoj k náboženským obsahom, ktorý sa prejavuje v individuálnom hodnotovom systéme. Rôzne stránky religiozity sú v mnohostrannom vzájomnom vzťahu s inými charakteristikami osobnosti.

Katechéza môže byť odlišená podľa rôznych kritérií, zohľadňujúc všeobecné aspekty katechetického prispôsobenia sa; katechéza podľa veku; katechéza pre špeciálne životné situácie; katechéza podľa prostredí. (VDK, 166).

Podľa VDK za základ berieme katechézu zameranú na dospelých a z nej by mali vychádzať ostatné vekové kategórie. Má to svoje opodstatnenie, ak za cieľ považujeme zrelosť viery, ktorá sa spravidla dovršuje v dospelom veku. Katechéza dospelých môže byť rôznorodá vzhľadom na konkrétnych ľudí, ktorým je určená. Z pohľadu pedagogiky „katechéza dospelých vyžaduje presné identifikovanie typických črt kresťana dospelého vo viere, preniesť ich do cieľov a obsahu, určiť isté konštanty vo vysvetľovaní, stanoviť najúčinnjšiu metodiku, vybrať formy a modely (VDK 173). Pri predškolskom a mladšom školskom veku je dôležité zohľadniť budovanie prvých sociálnych vzťahov, ktoré ovplyvňuje výchova v rodine, škole a spoločenstve Cirkvi. Katechéza mladých má brať do úvahy celok problémov, ktoré sú typické pre tento vek.

Katechéza je zasadená do kontextu spoločnosti. Dôležitými faktormi postmodernej spoločnosti sú sekularizácia, kultúrny a náboženský pluralizmus. Katechéza by mala ísť svojou činnosťou ku koreňom kultúry a ľudského života. Tento proces má byť metodický a dynamický.

METODOLOGICKÉ PRVKY

Metodika v katechéze využíva pedagogické vedy a vedu o komunikácii. Medzi metódou a obsahom je potrebná interakcia a korelácia. Metódy je potrebné využívať podľa podmienok, zohľadňujúc obsah. Komplementárny charakter má induktívna a deduktívna metóda. Pri operatívnom procese môže byť postup kerygmatický (zostupný), keď sa skutočnosti viery aplikujú na život alebo existenciálny (vzostupný), keď skutočnosti života interpretujeme skutočnosťami viery. Tieto postupy sú spojené so skúsenosťami človeka a zjaveným posolstvom, ktoré majú byť vo vzájomnej korelácii alebo interakcii. (VDK 148-152) Teóriu katechetickéj metodiky začala u nás rozvíjať Plešková (1990), viac so zameraním na školské vyučovanie.

Zo všeobecnopedagogickej terminológie je známe, že metódu chápeme ako sled krokov k dosahovaniu edukačného cieľa. Fulková a Reimer (s. 2016, s. 24-25) rozlišujú metódy z hľadiska didaktického aspektu slovné, demonštračné a praktické. Zo psychologického hľadiska metódy odovzdávania poznatkov, samostatnej práce žiakov a bádateľské. Zohľadňujúc logický aspekt metódy porovnávacie, induktívne, deduktívne a analyticko- syntetické. Z hľadiska procesu metódy motivačné, expozičné, fixačné, diagnostické a aplikačné. Napokon metódy, ktoré majú v súčasnosti veľký praktický potenciál, metódy aktivizujúce a to diskusné, heuristické, situačné, inscenačné, simulačné a didaktické hry. Katechéza využíva mnohé z týchto metód. Počnúc slovnými, kde má svoje trvalé uplatnenie ako základ každého systematického „učenia“ aj memorovanie, cez praktické v spojitosti so sviatosťami a liturgiou až po poslednú skupinu metód, ktorá môže robiť katechézu atraktívnou a to sú aktivizujúce metódy. Memorovanie je jednou z metód, využívaných pri katechéze. Na túto metódu existujú rôzne pedagogické pohľady. Aj keď sa v dnešnej dobe ustupuje pri školskom vyučovaní od memorovania, je dôležitou súčasťou katechézy. Ale aj v katechéze, tak ako pri vyučovaní v škole, je potrebné vyhnúť sa bezduchému memorovaniu fráz. Memorovaním sa učia základné vieroučné texty, ktoré sa predkladajú ako syntéza po predchádzajúcom vysvetlení. Preto je dôležitou súčasťou popri memorovaní osvojovanie si naučených textov a to uvažovaním, dialógom, tichom, hovorením či písaním. Tomu zodpovedá v katechéze odovzdávanie viery (traditio) a osobná odpoveď človeka (redditio).

KURIKULUM INICIAČNEJ KATECHÉZY VO FARNOSTI MEDZI PRVÝM PRIJATÍM EUCHARISTIE A SVIATOSŤOU BIRMOVANIA

Iniciačná katechéza je katechézou zameranou na uvádzanie do kresťanského života, s čím súvisí alebo prijatie iniciačných sviatostí (krst, birmovanie a Eucharistia) alebo ich znovuobjavenie a prehĺbenie cez ďalšie náboženské vzdelávanie a formáciu.

Návrh kurikula iniciačnej katechézy bude obsahovať terminologický aparát a definovanú cieľovú skupinu, ktorou sú deti a mládež v čase medzi prvým prijatím Eucharistie a sviatosťou birmovania.

Definovaná veková kategória, ktorej sa iniciačná katechéza bude týkať, bude charakterizovaná z hľadiska osobnostného vývinového aspektu. Predovšetkým pôjde o charakteristiky súvisiace so psychickým dozrievaním a významom sociálnej skupiny v danom veku.

Obsahová stránka kurikula bude vychádzať z výskumu, ktorého cieľom bude analyzovať súčasný stav farskej katechézy na Slovensku v danom období. Dnes je známe, že na Slovensku nemáme ucelený model katechézy vo farnosti pre danú vekovú kategóriu, ale sú jej venované jednotlivé aktivity alebo tematické bloky pri rôznych príležitostiach. Katechéza ako taká je skôr príležitostná, než systematická. Ešte stále pretrváva zamieňanie školského vyučovania náboženstva za katechézu, resp. supľovanie katechézy. Z tohto základného nepochopenia vychádza aj názor, že vyučovanie náboženstva v škole je dostatočnou formou katechézy pre danú vekovú kategóriu.

Výskum bude mať dotazníkovú formu. Cieľovou skupinou budú kňazi. Cieľom bude získať reálny obraz o názoroch a postojoch k uvedeným problémom. Bude zbierať a komparovať návrhy riešenia daného stavu. Ďalším cieľom je preskúmať existujúce postupy, aké na Slovensku kňazi v katechéze využívajú a s akým efektom, či subjektívnym hodnotením.

ZÁVER

Iniciačná katechéza je jedným druhom katechézy, ktorá má za cieľ uvádzať mladého človeka do

prežívania a praxe svojej viery. Ak sa redukuje len na vyučovanie náboženstva, zostáva tu defekt na úrovni spoločenstva, do ktorého má ako veriaci človek vrstať, byť v ňom vychovávaný. Kurikulum pre farskú katechézu bude teoretická pomôcka určená na tento cieľ.

Literatúra

- ALBERICH, E, DŘÍMAL, L. 2008. *Katechetika*. Praha : Portál, 192 s. ISBN 978-80-7367-382-6.
- FULKOVÁ, E., REIMER, T. 2016. *Aktivizujúce vyučovacie metódy v teórii a praxi náboženskej výchovy*. Bratislava : Don Bosco, 131 s. ISBN 978-80-8074-365-9.
- HANESOVÁ, D. 2011. *Náboženská výchova v školách*. Ružomberok : Teofania, 212 s.
- HOLM, N.G., 1998. *Úvod do psychologie náboženství*. Praha : Portál. 160 s. 80-7178-217-3.
- KORHERR, E. J. 1996. *Pedagogická psychológia pre teológov*. Bratislava : RKCMBF UK, 208 s., ISBN 80-88696-11-9.
- KONGREGÁCIA PRE KLERIKOV, 1999. *Všeobecné direktórium pre katechizáciu*. Trnava : Spolok svätého Vojtecha, 326 s., ISBN 80-7162-264-8.
- PLEŠKOVÁ, E. 1990. *Teória katechetickéj metodiky*. Žilina : Vydavateľstvo ROSA, 317 s.
- REIMER, T. *Katechéza vo farnosti*. [online]. [cit.23.02.2018]. Dostupné na internete: <http://kpkc.sk/katecheza-vo-farnosti>.
- STRÍŽENEC, M. 1996. *Psychológia náboženstva*. Bratislava : Veda, 108 s. ISBN 80-224-0475-6.
- ŠTIBRANÁ, I. 2017. *Kurikulárna reforma náboženskej výchovy na Slovensku*. Bratislava : RKCMBF UK, 147 s.

Autor:

ThLic. PaedDr. Patrik Bacigál
Katedra katechetiky a pedagogiky
Rímskokatolícka cyrilometodská bohoslovecká fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Kapitulská 24, Bratislava
email: bacigal.patrik@gmail.com

SOCIÁLNE REPREZENTÁCIE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

Barbara Basarabová

Abstrakt

V príspevku sa autorka zameriava na hlbšie teoretické rozobratie pojmu inkluzívne vzdelávanie. Bližšie špecifikuje pedagogických a odborných zamestnancov tvoriacich inkluzívny tím. Výskumný zámer vychádza z teórie sociálnych reprezentácií, podľa ktorých je naše vnímanie javov a presvedčení výsledkom sociálneho a kultúrneho diskurzu, ktorý je ovplyvnený súčasne realitou a vzniká aj vo vnútri profesijných skupín. Sociálne reprezentácie, ktoré ovplyvňujú hodnotenie a konanie pedagogických a odborných zamestnancov opisujeme a bližšie rozoberáme v projekte výskumu dizertačnej práce.

ÚVOD

V príspevku poukazujeme na efektívnosť a dôležitosť zavádzania pro-inkluzívnych opatrení do edukačnej praxe a dôležitosť fungovania inkluzívnych tímov na školách. Práve inkluzívny tím považujeme za jedno zo zásadných riešení, ktoré sa na tvorbe inkluzívnej školy spolupodieľa a vytvára podnetné edukačné prostredie pre všetkých. Chceme poukázať na fakt, že kvalitatívne zmeny je možné vykonávať nielen smerom zhora, ale aj smerom zdola, od samotných účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu - členov inkluzívnych tímov. Naším cieľom je zistiť, akým obsahom sýtia pojem inkluzívna škola a čo pod ním rozumejú. Z nášho pohľadu sme si vytýčili neľahké ciele, ku ktorým sa chceme prostredníctvom dizertačnej práce dopracovať. Naš výskumný zámer opierame o teóriu sociálnych reprezentácií, ktorá nám napomáha bližšie pochopiť, ozrejmiť a ďalej interpretovať logiku prirodzeného diskurzívneho myslenia. Teória sociálnych reprezentácií je pre nás zaujímavá z toho dôvodu, pretože do veľkej miery ovplyvňuje naše ponímanie, konanie a hodnotenie reálneho sveta. Práve z tohto tvrdenia vychádza naše presvedčenie, že predstavy aktérov vzdelávania, v našom prípade pedagogických a odborných zamestnancov o inkluzívnej škole sú vnímané cez sociálny a kultúrny diskurz, ktorý je výrazne ovplyvnený súčasnou realitou kultúry, v ktorej žijú.

INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE

Termín inklúzia či inkluzívne vzdelávanie sa podľa autorov Vančíková, Porubský, Kosová, (2017) stále vyznačuje obsahovou nejednoznačnosťou. Existuje množstvo vymedzení a prístupov týchto kategórií. Ak by sme však hľadali nejaký zjednocujúci faktor týchto prístupov, bola by to idea inkluzívneho vzdelávania založená na rozmanitosti vzdelávacích, respektíve rozvojových potrieb detí, žiakov a rešpektovanie tejto rozmanitosti školou v takom zmysle, aby obsiahlo aj jednotlivcov či sociálne skupiny, ktoré doposiaľ nie sú súčasťou takto koncipovaného vzdelávacieho procesu.

Pojem inklúzia zaznieva v súvislosti s požiadavkou na spoločné vzdelávanie všetkých detí a žiakov európskeho regiónu v politických aj v odborných diskusiách čoraz častejšie. Aj keď je všeobecne známe, že ide o rovnosť príležitostí a vytváranie spoločentiev, nie vždy sa tento pojem chápe jednotne. Pojem inkluzívne vzdelávanie sa stal jedným z najfrekvencovanejších termínov používaných v spoločenskom diskurze týkajúcom sa vzdelávacích politik i každodennej školskej praxe, nie len medzi špeciálnymi pedagógmi, ale aj v pomerne širokom okruhu odborníkov.

Napriek tomu, však nemožno podľa autora tvrdiť, že by u nás vládol všeobecne platný konsenzus o podstate, význame, potrebnosti, či uskutočniteľnosti inkluzívneho vzdelávania (Petőcz in Horná, 2015). Na základe preštudovanej literatúry sa nám ukazuje, že pojem inkluzívne vzdelávanie nemožno jednotne zadefinovať. V súvislosti s týmto tvrdením súhlasíme s výrokom Kriglerovej (2013) ktorá uvádza, že nejde ani tak o to, aby bol pojem inklúzia akademicky či vedecky definovaný, ale skôr o to, aby nám bolo jasné, že pod inkluzívnym vzdelávaním nemyslíme určité skupiny detí, škôl, ale vzdelávací systém ako taký.

„Inklúzia je vecou zmeny človeka“ (Lehenová in Lechta, 2012, s. 87). Autorka sa ďalej zmieňuje o tom, že ak má táto zmena nastať a byť prijatá, musí byť komplexnejšia a týkať sa spôsobu, akým človek vníma seba, ľudí a svet v ktorom žije. Nestačí len prijať rovnosť na kognitívnej úrovni, treba aby nastali

zmeny v konaní. „Inklúzia je stav, ku ktorému sa spoločnosť snaží dospieť. Ide o proces celospoločenský. Edukácia novej generácie v tomto celospoločenskom procese zohráva podstatnú úlohu. Ak má byť tento proces úspešný, treba nachádzať spôsoby prekonávania možných bariér“ (Lehenová in Lechta, 2012, s. 94).

Vo všeobecnosti ide o poskytovanie primeraných vzdelávacích potrieb založených na individualizovanom vzdelávacom pláne. Následne sa budeme zaoberať pedagogickými a odbornými zamestnancami, prípadne ďalšími špecialistami, spolupodielajúcimi sa na výchovno - vzdelávacom procese inkluzívnej školy. Našu pozornosť zameriavame na to, akými obsahmi sýtia tento pojem.

Aktéri inkluzívnej školy

Každá profesia je typická osobitými kompetenciami a zručnosťami.

„Inkluzívny trend však zastihol prevažnú väčšinu našich pedagógov nepripravených, niektorých po osobnostnej, ale väčšinu najmä po vedomostnej stránke. Nedostatočná informovanosť, nedostatočné odborné kompetencie, obavy, rozpaky pedagógov alebo ich minimálne praktické skúsenosti sú základnou neúspechu“ (Lechta a kol., 2009, s. 13). Domnievame sa, že vyššie uvedené aspekty môžu výrazne ovplyvniť povahu tímovej spolupráce. Naším zámerom je skúmať ako uvažujú o inkluzívnom vzdelávaní pedagogickí a odborní zamestnanci – tzn. členovia inkluzívneho tímu, ktorých považujeme za kľúčový predmet pre náš výskum. Participácia týchto členov je podľa nás neodmysliteľnou súčasťou v edukačnom procese. Z praxe a zo zrealizovaných výskumov sa ukazuje, že inkluzívny tím by mal pozostávať z pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Ide o členov, ktorí sa z hľadiska konceptu inkluzívneho vzdelávania podieľajú na individualizácii detí a žiakov. Medzi pedagogických zamestnancov radíme samotného učiteľa, asistenta učiteľa, riaditeľa. V súvislosti s odbornými zamestnancami ide o psychológa, školského psychológa, školského logopéda, špeciálneho pedagóga, terénneho špeciálneho pedagóga, liečebného pedagóga a sociálneho pedagóga. Dôležité miesto v úlohe sprostredkovateľa a premostovateľa má manažment školy. Ide o kľúčovú postavu, ktorá by sa mala podieľať na vytváraní pozitívnej klímy na škole, uľahčovať komunikáciu a kooperáciu medzi aktérmi vzdelávania, prípadne odbúravať vzniknuté bariéry. Podľa Saba, Vančíkovej (2017) by o zložení inkluzívneho tímu mala rozhodnúť škola, ktorá reflektuje potreby detí/žiakov. Čím viac odborníkov, tým viac prelínajúcich sa kompetencií.

Naším cieľom je zistiť, čo rozumejú pod pojmom inkluzívna škola jednotliví členovia inkluzívnych tímov a akým obsahom sýtia tento pojem. Jedným z našich zámerov je zodpovedať otázku, či existujú zásadné rozdiely medzi jednotlivými členmi inkluzívneho tímu. Chceme zistiť, čo určuje rozdielnosť v ponímaní pojmu inkluzívna škola a aké charakteristiky respondentov zohrávajú rolu. Vychádzame z presvedčenia, že pojem inkluzívna škola môže a je interpretovaný rôzne. To čo si pod ním ľudia predstavujú závisí od toho, v akej kultúre žijú.

Vplyv sociálnych reprezentácií na aktérov vzdelávania

Náš výskumný zámer opierame o teóriu sociálnych reprezentácií, ktorá nám pomáha bližšie pochopiť, ozrejmiť a ďalej interpretovať logiku prirodzeného myslenia. Ide o jeden z nástrojov štúdia určitých fenoménov, dynamický a hypoteticky orientovaný konštrukt. Sociálne reprezentácie vychádzajú z teórie S. Moscoviciho, ktorý tvrdí, že sociálne reprezentácie vznikajú na základe sociálnej interakcie jedinca, vo vzťahu k jeho poznatkom o hodnotách presvedčeníach, ktorými disponuje daná spoločnosť. Farr, Moscovici, ďalej uvádzajú, že sú „špecifickým spôsobom chápania a komunikovania poznaného“ (1984, str. 17). Medzi ďalších autorov hlásiacich sa k sociálnym reprezentáciám patria napríklad Flament, Abric, Doise, atď. Z pohľadu Plichtovej (2002) ide o súbor informácií, predstáv, postojov, presvedčení k danému javu, ktorý je vytváraný v sociálnej interakcii. Teória sociálnych reprezentácií chápe reprezentácie ako produkty sociálneho života a študuje ich na úrovni jednotlivcov, skupín a spoločenského diskurzu tak súčasného ako aj historického. Ďalej uvádza, že jedinec je silne poznačený hodnotami, ktoré sú určujúce pre daný sociálny systém. Práve z toho dôvodu sociálne reprezentácie do veľkej miery ovplyvňujú tvorbu našich postojov. Hlavným argumentom sociálnych reprezentácií je fakt, že to, ako si vysvetľujeme určité javy nie je produktom izolovaného myslenia, ale

myslí integrujúcich a komunikujúcich, tvoriacich istý typ kultúrneho celku. Vnímanie je podľa nás výsledkom sociálneho diskurzu, ktorý vzniká aj vo vnútri profesijných skupín. Výrazne ovplyvňuje osobný pohľad každého človeka. Je dlhodobým zrkadlom kultúry, v ktorej jedinec žije, pohybuje sa, tvorí jeho hodnoty, vzorce správania, pohľad na svet a mnoho ďalších, ktoré bezpochyby výrazne ovplyvňujú jeho osobnosť. A práve z toho dôvodu je táto metóda z nášho pohľadu vhodná pre náš výskum. Dovolí nám skúmať človeka ako socio-kultúrnu, historickú, politickú bytosť, ktorej intencie sa rodia v spoločenskom svete významov a poznania, ktorá koná hoci implicitne v rámci konvencií a racionality danej doby (Plichtová, 2002). Sociálne reprezentácie vnímame ako epistemologický nástroj, ktorý nám pomôže realitu subjektívneho vnímania inkluzívnej školy z pohľadu aktérov vzdelávania nie len lepšie pochopiť, ale aj ďalej interpretovať.

Podľa Nováka (2009) sú sociálne reprezentácie súborom organizovaných a štrukturovaných poznatkov na úrovni základného spoločenského systému. Robia pre nás realitu zrozumiteľnú, bezpečnú a dávajú nám možnosť ľahšie sa v nej orientovať a zdieľať ju s ostatnými. Špecifickosť výskumu sociálnych reprezentácií spočíva v tom, že skúmajú veci v ich dynamickej podobe.

Ako sme sa už vyššie zmienili, vychádzame z predpokladu, že vnímanie pojmu inkluzívna škola tímom odborníkov do veľkej miery závisí od toho, v akej kultúre žijú, pohybujú sa. Ako tvrdí Plichtová (2002), nestačí popísať, kategorizovať či kvantifikovať zistené postoje. Dôležité je porozumieť súvislostiam medzi postojmi, základnými predstavami a presvedčeniami, ktoré si ľudia v spoločenskom diskurze implicitne či explicitne osvojujú.

Prácu sme nazvali Sociálne reprezentácie inkluzívneho vzdelávania z pohľadu jej aktérov, z toho dôvodu, pretože vnímame profesiu ako kultúru, ktorá vykazuje určité spoločné znaky. Autori Maříková, Petrussek, Vodáková (1993) uvádzajú, že je nevyhnutné nazerať na kultúru ako na kolektívny produkt, výsledok činností ľudí, ktorí v procese sociálnej interakcie tvorivo rozvíjajú kultúrne dedičstvo minulosti. Ďalší autor, Fay (2002) poníma kultúru ako zložitý súbor zdieľaných presvedčení, hodnôt, pojmov, ktorý skupine umožňuje nachádzať zmysel svojho života a dáva návod ako žiť.

Vzhľadom na rozdielny kultúrny kontext v našom prípade aktérov vzdelávania, môžeme podľa autorov predpokladať rozdiely nie len v obsahu a rozsahu pojmu inkluzívna škola (Vančíková, Porubský, Vaníková, 2017). Rozdielnosť kultúr medzi respondentmi, ako i medzi samotnými ľuďmi, môže byť pre náš výskumný zámer veľmi prínosná. Naše výskumné zistenia môže obohatiť o rôzne odlišné výpovede ovplyvnené vnímaním a myslením každého z členov.

Každý aktér vzdelávania je špecifický odlišnými hodnotami, ktoré uznáva. Vykazuje iné kultúrne normy, črty, postoje i predstavy. A práve odlišnosťou v názoroch medzi jednotlivými profesiami máme možnosť získať veľa pozoruhodných zistení a zároveň si môžu byť medzi sebou veľkým obohatením. Týmto spôsobom môžeme odhaliť protektívne, ale aj rušivé elementy. Jedným z našich cieľov je nájsť takú vzorku respondentov, ktorých sa výpovede budú diferencovať čo najviac. Domnievame sa, že kultúra, ako kolektívny produkt dokáže do veľkej miery kreovať identityjednotlivcov a práve z toho dôvodu je pri téme inkluzívneho vzdelávania veľmi prínosná. Aj Fayer (2002) vo svojej publikácii potvrdzuje, že rôzni členovia kultúrnych skupín, ktorí majú výrazne rôznorodé histórie, môžu vynikať navzájom si odporujúcimi záujmami a protichodnými interpretáciami

CESTA K NAPLNENIU CIEĽOV

Výskum sociálnych reprezentácií môžeme skúmať cez viaceré metódy, akými sú napríklad projektívna metóda voľných asociácií, analýza textu, kvalitatívne interview, fokusová a diskutujúca skupina, metóda sémantického diferenciálu, metóda sémantického výberu, alebo metóda skupinových voľných asociácií. Naš výskumný projekt, ktorý je predmetom dizertačnej práce, má povahu základného výskumu. Na dosiahnutie vytýčených cieľov sme sa rozhodli realizovať Q metodológiu. Pri zbere dát, vyhodnocovaní a interpretácii výsledkov budeme uplatňovať zmiešaný kvalitatívno-quantitatívny výskum, s väčšou orientáciou na kvalitatívny. Dôvodom príklonu ku kvalitatívnej metóde je presvedčenie, že významné názory, presvedčenia pedagogických a odborných zamestnancov vychádzajúce zo sociálnych reprezentácií je možné odhaliť najmä hlbšou a dôslednou analýzou. Q metodológia zahŕňa kvantitatívnu analýzu dát s kvalitatívnym zberom údajov. Ide v nej o využitie

výskumného nástroja q-testu. Pri Q metodologickej štúdií sa ľuďom uvádzajú vzorové výroky v súvislosti s určitými témami, ktoré sa nazývajú Q-set. Respondenti, nazývaní P-set, sú požiadaní, aby poradie výrokov z pohľadu ich individuálneho hľadiska, preferencií, alebo pocitov usporiadali. Prostredníctvom Q triedenia respondenti priradujú svoje subjektívne významy výrokom a tým odhaľujú svoj subjektívny pohľad (Smith 2001). Ide o deskriptívny dizajn výskumu v rámci ktorého budeme skúmať vzťahy medzi jednotlivými kategóriami významov, ktoré nám q metodológia pomôže zdefinovať.

Ako uvádza Lukšík (2013) ide o alternatívnu metodológiu pre tých, ktorých otázky nedokáže riešiť kvalitatívna, alebo kvantitatívna metodológia a ktorí hľadajú spoľahlivý výskumný nástroj zachytávajúci rôzne pohľady ľudí, na rôzne fenomény sprostredkované jazykom.

Podľa Stephenson (1953) Q metodológia reprezentuje postup, ktorý napomáha k systematickému skúmaniu ľudskej subjektivity. Poskytuje základ pre systematické štúdium subjektivity, názorov a postojov (Brown 1993).

Prínosná vie byť pre nás z toho dôvodu, že zisťuje súvislosti medzi jednotlivými respondentami v snahe zistiť, ktoré osoby majú podobnú konšteláciu jednotlivých psychických vlastností, podobné postoje, presvedčenia alebo relatívne blízke diskurzívne konštrukcie a pod. To nám umožňuje zisťovať, ktoré konštelácie premenných sú reálne a zmysluplné a pre aké osoby sú typické (Bianchi, Popper, Lukšík, Supeková, 1999). Okrem toho nám umožňuje skúmať, pre nás významné postoje, predstavy, špecifické skúsenosti. Využitie tejto výskumnej metódy nám umožní identifikovať preferenčné stratégie jednotlivcov alebo skupín, v našom prípade aktérov vzdelávania a tým pádom budeme môcť určitejšie sady výrokov „predložiť“ skupinu aktérov. Následne budeme vedieť korelovať a faktorovo analyzovať osoby, presnejšie ich činnosti pri triedení určitých prvkov. Respondenti budú pracovať s predloženými výrokmi v sebareferenčnom, sémantickom rámci. Máme možnosť odhaliť preferenčné názorové systémy respondentov.

Postup v rámci Q metodológie

1. Fáza kvalitatívna. Spočíva v zbere výrokov pri zabezpečení ekologickej validity. Cieľom je zozbierať čo najviac rozmanitých výrokov, v ktorých budú zachytené rôzne subjektívne interpretácie pojmu inkluzívna škola. Ďalším krokom je tvorba výrokovej sady.
2. Fáza kvantitatívna: Triedenie výberovej sady výrokov. Využitie faktorovej analýzy, ktorá zdefiniuje kategórie významov, resp. typy ponímania inkluzívnej školy
3. Fáza kvalitatívna: popisovanie kategórií a vytváranie interpretačného kvalitatívneho rámca. Uvažovanie o charakteristikách respondentov a význame týchto charakteristík vo vzťahu ku kategórii, ktorej sú súčasťou.

Pre využitie tejto metódy sme sa rozhodli najmä pre to, že nám umožňuje identifikovať rozdiely a prístupit' k problematike komplexne. Táto technika je vhodná predovšetkým na skúmanie konštrukcií sociálnych objektov, spôsobov porozumenia sociálnym záležitostiam a sociálnych intervencií a stratégií. Jej výsledkom je získanie rôznorodých vzorcov, odrážajúcich kultúrne porozumenie týmto sociálnym fenoménom.

ZÁVER

Príspevok smeroval k objasneniu zámeru dizertačnej práce. V našom záujme je však prioritne ponímať kvalitu v koncepte kvality vo vzdelávaní. Možno aj z toho dôvodu zaznieva diskurz o inkluzívnom vzdelávaní čoraz častejšie. Zámerom je zistiť, akým obsahom sýtia pojem inkluzívna škola pedagogickí a odborní zamestnanci, ktorí sú z nášho pohľadu neodmysliteľnou súčasťou realizovania inkluzívneho vzdelávania. Pri realizácii výskumu a oslovovaní respondentov sa chceme orientovať na databázy rôznych asociácií, ktoré združujú profesie odborných zamestnancov. Realizáciou výskumu máme možnosť podať ucelený výklad toho, ako sa utvára, štrukturuje obsah individuálneho myslenia u každého z aktérov inkluzívneho vzdelávania a do akej miery ovplyvňuje ich názor na tento pojem.

Literatúra

- BIANCHI, G., POPPER, M., LUKŠÍK, I., SUPEKOVÁ, M. 1999. Q metodológia – alternatívny spôsob skúmania sexuálneho zdravia. Human Communication Studies IV. Bratislava : KVS BK SAV, 1999, ISBN 80-900981-6-9.
- BROWN, S. A primer on Q methodology. *Operant Subjectivity*. 1993;16 (3/4) : p. 91-138. Farr, R. M. 1984. Social representations: Their role in the design and execution of laboratory experiments. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. 63 – 67.
- FAY, B., 2002. *Současná filosofie sociálních věd*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2002, 324, ISBN 80-86429-10-5.
- HAPALOVÁ, M., KRIGLEROVÁ, E. G. O krok bližšie k inklúzii. *Človek v Tísni Slovensko a CVEK*, 2013, 346 s. ISBN 978-80-971343-0-3.
- HORNÁ, D. - PETŐCZ, K. 2015. *Právo na vzdelanie a jeho kľúčové aspekty*. ŠPÚ Bratislava, 2015, 405 s. ISBN 978-80-8118-141-2.
- LECHTA, V. a kol. 2009. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky. Ausgangspunkte und Perspektiven der inklusiven Pädagogik*. Vydavateľstvo Osveta, 2009, 127 s. ISBN 80-8063-303-5.
- LEHENOVÁ, A. 2012. Spolupatričnosť ako výchovný cieľ a predpoklad efektivity inkluzívneho procesu v školskom prostredí. In *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. 2. uprav. a dopl. vyd. Bratislava : IRIS, 2012, 233 s. ISBN 978-80-89256-822.
- LUKŠÍK, I. 2013. *Q-metodológia: faktorové zobrazenie ľudskej subjektivity*. Trnava : PF TU v Trnave, 2013, 76 s. ISBN 978-80-8082-584-3.
- MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ A. 1996. *Veľký sociologický slovník – prvý diel*. PRAHA : Karolinum, 1996, 747 s. ISBN 80-7184-164-1.
- NOVÁK, P. 2009. *Teorie sociálních reprezentací*. In *E-psychologie* [online]. 2009, roč. 3, č. 1, s. 22-28. ISSN 1802-8853.
- PORUBSKÝ, Š., VANČÍKOVÁ, K., VANÍKOVÁ T. 2017. Possibilities and perspectives of inclusive education in Slovakia as a result of comparing historical development of two school education systems In *Proceedings of ICERI 2017 Conference*. Spain : Seville, 2017, p. 2242 – 2249. ISBN 978-84-697-6957-7.
- PLICHTOVÁ, J., 2002. *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií*. Bratislava : MĚDIÁ, 2002, 350 s. ISBN 80-967525-5-3. SABO, R. – VANČÍKOVÁ, K. 2017. Školský psychológ vo svetle skúseností projektu PRINED. In časopis *Asociácie školskej psychológie SR a ČR*. ISSN 1212-0529, 2017, vol. 18, no 1, s. 44-49.
- STEPHENSON, W. 1953. *The Study of Behavior: Q-Technique and Its Methodology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1953, 376 p. ISBN 0-226-77278-0.
- SMITH, N.W. 2001. *Current systems in psychology: history, theory, research, and applications*. Belmont, CA : Wadsworth Learning, 2001, 430 p. ISBN 0-8304-1484-8.
- VANČÍKOVÁ, K., PORUBSKÝ, Š., KOSOVÁ, B. 2017. *Inkluzívne vzdelávanie*. Banská Bystrica : Belianum, 2017, 102 s. ISBN 978-80-557-1278-9.

Autor:

Mgr. Barbara Basarabová

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta UMB – Katedra EPPg, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: basarabova.barbara@umb.sk

KOMPARÁCIA TESTOVANIA V AMERICKOM A SLOVENSKOM VZDELÁVACOM SYSTÉME

Jana Csámpaiová

Abstrakt

Zavedením testovania vo vzdelávaní sa Slovensko podľa OECD zaradilo medzi progresívne štáty Európy a USA. Výsledky študentov v medzinárodných porovnávacích štúdiách sa stávajú relevantným východiskom pre nastavovanie štátnej školskej politiky s cieľom permanentného skvalitňovania procesu výchovy a vzdelávania. Príspevok mapuje stav testovacej agendy v USA, ktorá je známa dlhoročnou tradíciou testovania výsledkov vzdelávania ako štandardného nástroja pre rozhodovanie o školskej kariére žiaka a pre hodnotenie škôl. Poskytuje taktiež elementárny prehľad o vývoji, cieľoch a organizácii národného testovania na Slovensku. Podrobnejšie pomenúva osobné skúsenosti z testovania piatakov na vybratej vzorke počas realizácie vlastnej výskumnej sondy.

STRATEGICKÉ CIELE VEREJNÉHO VZDELÁVANIA V AMERICKOM ŠKOLSTVE

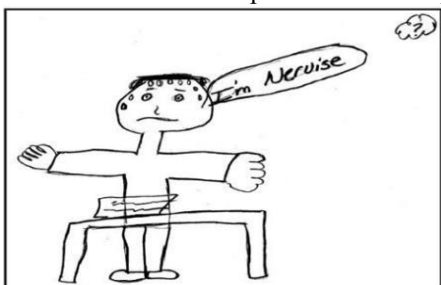
Problematika testovania vzdelávacích výsledkov je v súčasnosti najaktuálnejšou a zároveň najkontroverznejšou témou vzdelávania v USA. Logika testovania pramení z permanentnej snahy poskytovať relevantné informácie širokej verejnosti o kvalite vzdelávacieho procesu v školských inštitúciách (Peterson, 2007). Zamiera sa na učenie, komplexnosť štátnych učebných osnov a prostredníctvom testovacej agendy deleguje na školy zodpovednosť za dosiahnuté výsledky. Zástancovia testovania vyjadrujú názor, že cielene navrhnutá evalvácia vzdelávacích výsledkov môže na základe amplitúdy výkonnosti žiaka reálne odzrkadľovať pedagogické a odborné pôsobenie učiteľov (Peterson, 2007). Výsledky merania poskytujú orgánom správy vzdelávania obraz o aktuálnom stave vzdelávacej úrovne školského zariadenia. Súčasný verejný školstvo v USA poskytuje vzdelanie viac ako päťdesiatim percentám celkovej populácie. Jeho snahou je zabezpečiť demokratický prístup k vzdelaniu širokým masám žiakov odhliadnuc od ich ekonomicko-sociálneho zázemia, alebo etnického pôvodu. Úlohou verejného vzdelávania je rozvíjať vedomosti, zručnosti a schopnosti študentov v kontexte demokratickej spoločnosti a vytvorenie rovnocenných podmienok pre získanie vzdelania a možného uplatnenia na trhu práce. Americké verejný školstvo pracuje na spoločnej vízii dobrého života (Kahne, 1996 206 s.). Regresia verejného vzdelávania pod tlakom politických vyhlásení, ktoré zastávali názor, že sektor verejného vzdelávania zlyháva viedla k reorganizácii kurikula a výstupných foriem hodnotenia. Za posledné desaťročia sa v USA zrealizovali tri významné reformy:

- Ronald Regan Nation at Risk 1983
- George Bush America 2000
- George W. Bush No Child Left Behind 2002

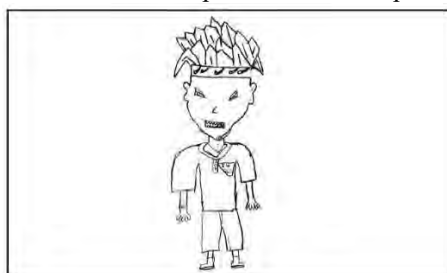
Tradícia štandardizovaného testovania v USA má takmer stopäťdesiat ročnú históriu. V čase rasovej segregácie bolo nutné vytvoriť prostriedky pre zrovnoprávenie vzdelávacích podmienok. Systém vyžadoval nastavenie, ktoré ponúka rovnaké šance pre získanie vzdelania a identické podmienky pre vyhodnotenie výsledkov žiakov. (Johnson, 2006). Súčasná situácia amerického školstva pramení so snahy evaluovať a štatisticky zhodnocovať kvalitu vzdelávania. Zákon NCLB - *No Child Left Behind* predstavuje najkontroverznejší zákon v USA, ktorý výrazne ovplyvnil smerovanie školskej politiky nielen v národnom, ale najmä v medzinárodnom kontexte. Zákon NCLB je nastavený tak, aby do roku 2014 všetky verejné školy v USA dosiahli vysoký štandard v odbornej spôsobilosti v čítaní a v matematike. Nástrojom na dosiahnutie tohto cieľa sa stalo používanie štandardizovaných testov určených na celoplošné testovanie *High-stakes testing*. Súčasťou reformy je aj ukazovateľ AYP - *Adequate Yearly Progress*, na základe ktorého sa mapuje akademický ročný pokrok školy čo sa následne odzrkadľuje v jej hodnotení (takmer tretina škôl v štáte Illinois bola označená ako neúspešná Wiener, Hall, 2004.) Uvedené hodnotenie má priamy vplyv na financovanie a samotnú existenciu škôl. V súvislosti so štandardizovaným testovaním sa v odbornej pedagogickej literatúre objavujú mnohé štúdie, ktoré zameriavajú svoju pozornosť na vnímanie danej problematiky z pohľadu učiteľov

(Barksdale-Ladd, Thomas, 2000; Gordon, Reese, 1997; Hoffman, Assaf, Paris, 2001), rodičov (Barksdale-Ladd, Thomas, Haas, 1999), vedeckých pracovníkov (Sturtevant, White, Dunlap, 2001), a tvorcov školskej politiky (Atkinson, Miller, 1999). Existuje pomerne málo dokladovaných prác o tom, ako vnímajú testovanie detí. O pocitoch a myšlienkach žiakov vo veku osem až dvanásť rokov, v súvislosti so štandardizovaným testovaním, vypovedá štúdia Triplett et al. (2003), v ktorej autori (Wheelock, Bebell a Haney, 2002) zhromažďovali kresby detí. Ich práce mali zachytiť situáciu testovania. Mnohé z nich vypovedajú o ich emočnom rozpoložení pri absolvovaní celoplošného testovania na amerických školách. Objavuje sa celý rad emócií, vrátane úzkosti, hnevu a frustrácie. Pri analýze výkresov je zrejmé, že deti často zobrazovali nešťastné a nahnevané výrazy tváre (obrázok 1 a 2). Žiaci často ilustrovali hnev a frustráciu ktorú prežívali v priebehu testu, najmä v dôsledku jeho náročnosti ako aj zo strachu z možného zlyhania (obrázok 3). V bublinách nad hlavami postavičiek sa často objavovali otázniky, ale aj volanie o pomoc.

Obrázok 1: Nervozita pri testovaní z Triplett et al. 2003



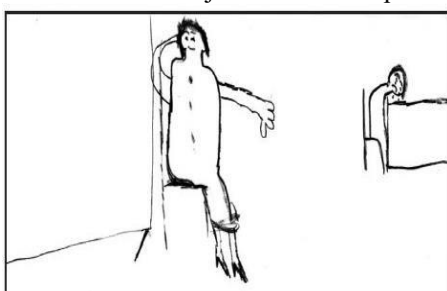
Obrázok 2: Hnev pri testovaní z Triplett et al. 2003



Obrázok 3: Zmätok pri testovaní z Triplett et al. 2003



Obrázok 4: Nezaujatie učiteľia z Triplett et al. 2003



Dlhoročná tradícia testovania v americkom školstve je živnou pôdou pre zavedenie testovania v školských systémoch iných krajín sveta. Komplikovaná legislatíva a školský systém nesú v sebe riziká, ktoré musia akceptovať špecifiká jednotlivých národov (kultúrna tradícia, história vzdelávania a.i.). Pozitívom v danej problematike sú bohaté skúsenosti amerického školstva, ktoré nám slúžia ako východisko pri vyhodnocovaní získaných informácií.

GLOBALIZÁCIA SLOVENSKEHO ŠKOLSTVA

Vstup Slovenska do OECD (2000) a do Európskej únie (2004) sa premietol do snahy o modernizáciu a europeizáciu vzdelávacieho systému. Mladá stredoeurópska demokracia čelila jednej z najväčších výziev vo svojej histórii, reformovať vzdelávací systém v nadväznosti na vlastné historické tradície v kontexte prirodzených európskych vzťahov v snahe prehodnotiť svoje miesto v postmodernom svete. Tento prechodný proces stimuloval veľkú diskusiu na všetkých úrovniach vzdelávania vrátane jeho všeobecných a špecifických otázok. Zatiaľ existujúci rozpor medzi decentralizáciou v riadení školstva a relatívne silnými národnými vzdelávacími normami spôsoboval potrebu čo najúčinnšie vyhodnocovať progres a účinnosť kurikula, čo nebolo možné bez účinných hodnotiacich techník. Slovenská cesta transformácie edukačného systému nastáva v roku 2008, keď sa slovenská štátna vzdelávacia politika začína orientovať na vytváranie legislatívnych podmienok pre systémovú reformu (prijatie nového školského zákona), hlavne v dôsledku diskusie o nelichotivých výsledkoch Slovenska v medzinárodných meraniach OECD v čitateľskej, prírodovednej a matematickej gramotnosti (PIRLS, PISA, TIMSS).

Za monitorovanie vzdelávacieho systému je na Slovensku zodpovedný *Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania* (NÚCEM), ktorý vyvíja a vykonáva celoštátne testovanie žiakov s cieľom monitorovať ich výkon, certifikovať ich prospech a zároveň realizuje medzinárodné testovania žiakov pre sledovanie výkonnosti školského systému. Primárnymi úlohami NÚCEM sú podľa zriaďovacej listiny: zabezpečovať maturitnú skúšku, jej externú časť a písomnú formu internej časti. Ďalej zabezpečovať externé testovanie deviatakov a piatakov na základných školách. Inštitúcia zabezpečuje rôzne medzinárodné merania podľa programov, do ktorých sa zapája náš štát.

V školskom vzdelávacom systéme na Slovensku v súčasnosti existujú tri typy testovania, ktoré prebiehajú na úrovni základného a stredného školstva. Testovanie T5 je určené žiakom základnej školy, ktorí ukončili stupeň primárneho vzdelávania ISCED1. Ďalším testovaním na úrovni základného vzdelávania je testovanie T9, ktoré je určené žiakom deviateho ročníka základnej školy. Výsledky žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania ISCED2 ich administrujú pri výbere školy vyššieho sekundárneho vzdelávania. Významné miesto vo vzdelávacom systéme slovenského školstva má maturitná skúška, ktorá je určená študentom stredných škôl stupňa vzdelávania ISCED3. Výstup z danej skúšky je usmernením pre ďalšie štúdium na vysokých školách.

Maturitná skúška

Obsah, formu a organizáciu maturitnej skúšky určuje smernica ministerstva školstva. Výrazné zmeny v organizácii maturitnej skúšky sa realizovali od roku 1991 do roku 2006. Nová koncepcia maturitnej skúšky, ktorú priniesla Vyhláška MŠ SR č. 510/2004 Z.z. nastolila inovácie vo viacerých oblastiach. Podľa J. Galbavého (2000) patrilo k najväčším zmenám, tzv. Novej koncepcie maturitnej skúšky v roku 2004 zavedenie cudzieho jazyka ako povinného maturitného predmetu. Školský zákon v roku 2008 podľa § 74 ods. 6 ustanovil dve úrovne z cudzieho jazyka B1 a B2. Ďalšou zmenou bolo zavedenie externej maturity a rozšírenie písomnej formy maturitnej skúšky. Externé maturity pozostávajú z vyplňania konformného testu. Maturitná skúška pozostáva z písomnej a ústnej časti. Zvýšil sa počet externých skúšajúcich v internej časti a pri ústnych skúškach sa zvýšila časová dotácia. Súčasní maturanti maturujú viac dní ako maturanti pre tzv. novou maturitou.

Celonárodné testovanie deviatakov T9

Zavedenie národného testovania T9 sa uskutočňuje od roku 2009. Predtým (od roku 2003) sa uskutočňovalo testovanie iba na vzorkách žiakov. Žiaci sú testovaní zo slovenského jazyka a literatúry,

prípadne aj z vyučovacieho jazyka (maďarčiny alebo ukrajinčiny) a z matematiky. Testovanie je určené žiakom deviatego ročníka základnej školy, na konci nižšieho sekundárneho vzdelávania. Sumatívne hodnotenie na výstupe národného testovania žiakov deviatego ročníka základnej školy je prispôsobené tomu, aby lepšie hodnotilo kompetencie vymedzené Štátnym vzdelávacím programom. Výsledky testovania usmerňujú žiakov pri výbere školy vyššieho sekundárneho vzdelávania.

Celonárodné testovanie piatakov T5

Pilotné overovanie testovacích nástrojov žiakov piatego ročníka základných škôl sa uskutočnilo v školskom roku 2012/2013. Prvé celoštátne testovanie prebehlo v nasledujúcom roku 2014. Cieľom pilotného testovania bolo overiť testovacie nástroje z matematiky a vyučovacích jazykov (slovenského jazyka a literatúra a maďarského jazyka a literatúry). Výsledkom pilotného testovania boli súbory úloh, ktoré vytvorili základ pre pripravované testy pre T5 v zmysle nových štátnych vzdelávacích programov. Rozsah učiva je súlade s platnými pedagogickými dokumentmi štátneho vzdelávacieho programu pre ISCED 1. Testovanie prebieha počas školského roka v mesiaci november. Príprava žiakov na T5 začína v ročníku, ktorý je v sekundárnej časti ISCED2. Obsah testovacích predmetov vychádza z učiva primárneho vzdelávania ISCED1.

V priebehu mesiaca október-november sme uskutočnili výskumnú sondu za účelom získania základných poznatkov o realizácii, príprave a postoji žiakov piatego ročníka na testovanie T5. Príprava žiakov na testovanie T5 sa v období september- november 2017 premietla aj do obsahu vzdelávania vyučovacích hodín testovaných predmetov. Vzdelávací proces v rámci organizovanej vyučovacej hodiny sa v tomto období orientoval na *testom riadený učebný plán* (Echols, 2004, Jones, 2003, Taylor, 2004), ktorý pripravuje žiakov na úspešné zvládnutie národného testu. Príprava spočívala v intenzívnom opakovaní učiva štvrtého ročníka čo dokladuje pracovný zošit a žiacka knižka žiaka základnej školy. Poznatky a potrebné zručnosti žiakov boli priebežne overované na základe riešenia *ostrých* testov z predchádzajúcich testovacích období. Výsledky žiakov učiteľ vyhodnocoval percentuálnou škálou a v niektorých prípadoch klasifikoval i známku (obrázok 5a, 5b). Metóda riešenia ukázkových testov a ich následné hodnotenie sa stáva pre rodiča informačným zdrojom o aktuálnych vedomostiach a zručnostiach dieťaťa. Žiaci z dôvodu testovania v mesiaci november od začiatku školského roka v ktorom prebieha testovanie neustále opakujú učivo z predošlého roka (obrázok 6). Frekvencia testovacej zložky overovania vedomostí žiaka bola realizovaná v rámci vyučovacej hodiny v dvojtýždňových intervaloch. Príprava na testovanie vyústila v roku 2017 dvadsiatego druhého novembra testovacím dňom.

Obrázok 5a: Žiacka knižka- hodnotenie ostrých testov

18.9	SJL - delenie súčiniteľa zhraná desiat	2/2	✓
20.9	MAT - sciatla má sčítanie a delenie	1/1	✓
21.9	SJL - výberová úloha	3/2	✓
22.9	LIT - Román pramal poniedy	2/2	✓
22.9	MAT - súčiniteľa a delenia	1/1	✓
25.9	SJL - delenie mená	2/2	✓
25.9	DEJ - KALENDÁR A LETOPIS	2/2	✓
28.9	BIO - Gironda 1f121B	2/2	✓
29.9	ANJ - čísla	2/2	✓
29.9	ANJ - podmienky	2/2	✓
29.9	MAT - volný kus	2/2	✓
2.10	SJL - Volný kus	75,5%	2/2
6.10	SJL - CVIČNÍ MONITOR	66,6%	4/6

Obrázok 5b: Žiacka knižka- hodnotenie ostrých testov

18.10	MAT - Girondami žida med 1000 000	1/1	✓
18.10	TSV: CO - aké nároky do dially	1/1	✓
20.10	BIO - PÍSOPKA 39/52b	2/2	✓
20.10	SJL - príprava na hľadanie	66,6%	3/2
20.10	LIT - práca pojmy	1/1	✓
23.10	HUV - úroveň	1/1	✓
24.10	ANJ - TEST PO 1 LEKCI 4/1/41	1/1	✓
25.10	MAT - Gironda žida	1/1	✓
26.10	MAT - Opakovanie	1/1	✓
27.10	ANJ - hlavná náoba	75%	1/1
27.10	SJL - Opakovanie	1/1	✓
27.10	LIT - Gironda žida	1/1	✓

Obrázok 6: Pracovný zošit- opakovanie učiva/ príprava na testovanie T5

15 782 000	23 918 000	25 000 000	25 000 000	25 000 000	25 000 000
15 782 000	23 918 000	25 000 000	25 000 000	25 000 000	25 000 000
15 782 000	23 918 000	25 000 000	25 000 000	25 000 000	25 000 000
15 782 000	23 918 000	25 000 000	25 000 000	25 000 000	25 000 000
15 782 000	23 918 000	25 000 000	25 000 000	25 000 000	25 000 000

ZAKRÚHLOVANIE PŘIROZENÝCH ČÍSEL

- Zaokrúhli:
 - na desiatky: 94 ± 10 596 ± 200
 - na stovky: 7 804 ± 1 000 21 999 ± 11 000 499 ± 100
 - na milióny: 8 912 521 ± 1 000 000 333 587 419 ± 24 000 000 888 000 888 ± 100 000
 - na stovky: 13 222 ± 100 59 ± 100 9 951 ± 100
 - desiatkovej: 3 234 567 ± 100 51 789 ± 100 109 708 ± 100
- Práctej) a vyrieš:
 - Stredná vzdialenosť Zeme od Slnka je 149 600 000 km. Zaokrúhli toto vzdialenosť na milióny: 149 600 000
 - Práctej) mesiac je 3 476 kilometrov. Zaokrúhli na príemer na stovky: 3 476
 - Oblasť Júpiteru obteka 67 mesiacov (dosiaľ objavených). Zaokrúhli počet mesiacov na desiatky: 67
 - Polomer Zeme je približne 6 378 km. Zaokrúhli polomer na stovky: 6 378

ZÁVER

Vytváranie a modifikácia štruktúr európskych vzdelávacích systémov pramení z potreby zjednotenia obsahových rámcov v kontexte Lisabonskej stratégie. Jej základným cieľom je zvýšiť kvalitu a efektivitu vzdelávacích systémov členských štátov Európskej únie tak, aby do roku 2020 vytvorili z Európy ekonomicky výkonnú a konkurencieschopnú oblasť. Doposiaľ v rámci Európskej únie neexistuje jednotná vzdelávacia sústava. Ani v budúcnosti si nedokážeme predstaviť, že by mohlo dôjsť k unifikácii školstva v jednotlivých krajinách. Svoju úlohu tu zohráva história a kultúra jednotlivých členských krajín. Spoločným znakom sa stala potreba overovať výkonnosť žiakov prostredníctvom národného hodnotenia ako prostriedku na meranie a monitorovanie kvality vzdelávania.

Národné testovania, ktoré prebiehajú na Slovensku majú svoje pozitívne ale i negatívne stránky. Pozitívom je priebežné overovanie poznatkov na konkrétnych stupňoch vzdelávania. Za negatívum považujeme, že testovanie T5 neprebíha na výstupe z primárneho stupňa, ale počas vrvého polroka piateho ročníka. V súčasnej situácii sme v rámci OECD jedinou krajinou, ktorá overuje vedomosti žiakov zo štvrtého ročníka po dvojmesačných prázdninách. Zmena v termíne testovania, by mohla

pozitívne ovplyvniť jeho výsledky. Testovanie T5 nemá náhradný termín, čo spôsobuje nerelevantný štatistický výsledok.

Problematika testovania vzdelávacích výsledkov je kontroverznou témou amerického, ale i slovenského školstva. Priebeh a účinnosť národného testovania budeme v kontexte uvedených poznatkov sledovať v rozsahu vlastnej výskumnej práce.

Literatúra

AHLQUIST, R. 2004. Under the guise of 'let no child be left behind': *The degradation and commodification of teaching and education in California*. In G. S. Taylor (Ed.), *The impact of high-stakes testing on the academic futures of non mainstream students* 47-55s. New York: Edwin Mellen Press.

APPLE, M. W. 2006. *Educating the "right" way markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge.

BERLINER, D. C., BIDDLE, B. J. 1995. *The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.

DEAL, T. E., PETERSON, K. 1999. *Shaping school culture*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

DEWEY, J. 1916. *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company. DEWEY, J. 1938. *Experience and education*. New York: Collier Books.

ECHOLS, C. V., ECHOLS, W. Q. 2004. *Do we throw the baby out with the bathwater? A review of the Louisiana Education Assessment Program (LEAP)*. In G. S. Taylor (Ed.), *The impact of high-stakes testing on the academic futures of non-mainstream students*. Lewiston, New York: The Edwin Mellen Press.

FULLAN, M., HARGREAVES, A. 1996. *What's worth fighting for in your school?* New York:

GALBAVÝ, J. 2000. Otvárame verejnú diskusiu na tému Nová koncepcia maturitnej skúšky (Rámcový návrh). In. *Učiteľské noviny*, ISSN 0139-5769, 2000, roč.50, č. 37, s. 4-5.

JOHNSON, D. D., JOHNSON, B. 2006. *High stakes: Poverty, testing, and failure in American schools* (2nd ed.). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

JONES, B. D., EGGLEY, R. J. 2003. *Voices from the frontlines: Teachers' perceptions of high-stakes testing*. Education Policy Analysis Archives, 12(39), 2-34.

JONES, G. M., JONES, B. D., HARGROVE, T. 2003. *The unintended consequences of high stakes testing*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.

JONES, G. M., JONES, B. D., HARDIN, B.H., CHAPMAN, L., YARBROUGH, T., DAVIS, M. 1999. *The impact of high-stakes testing on teachers and students in North Carolina*. Phi Delta Kappa, 81, s. 199-203.

KAHNE, J. 1996. *Reframing educational policy*. New York: Teachers College Press.

KANOVSKÁ, R. 2008. Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. In. *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 2008, roč. 57, č.2, s. 26

KAŠČÁK, O., ŽOLDOŠOVÁ, K. (Eds.). 2007. *Námety na reformu počiatocného vzdelávania*. Bratislava: Renesans

MILÉNIUM. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov [citované 2018-2-23] Dostupné na: <http://www.národný-program-výchovy-a-vzdelávania.pdf>.

NUCEM. Testovanie 9 [citované 2018-1-28] Dostupné na:

http://www.nucem.sk/documents/26/testovanie_9_2018/nt_t_9/Pokyny_na_organizáciu_testovania_v_NT_2018_final.pdf

NUCEM. Testovanie 5 [citované 2018-1-28] Dostupné na: http://www.nucem.sk/sk/testovanie_5.

PETERSON, K. 2007, February 15. *Shaping school culture, Paper presented at the UAESP Winter Conference*, St. George, UT.

PETERSON, K. D., DEAL, T. E. 2002. *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass.

ŠKVP. Inovatívny štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy [citované 2018-1-25] Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp->

1.stupen-zs/ŠkVP. Inovatívny štátny vzdelávací program pre 2.stupeň základnej školy [citované 2018-1-25] Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-2.stupen-zs/ramcovy-ucebny-plan/>

TAYLOR, G. S. 2004. *The impact of high-stakes testing on the academic futures of non- mainstream students*. Lewiston, New York: The Edwin Mellen Press.

WIENER, R., HALL, D. 2004. *Adequate yearly progress: Is it working?* Principal, May/June 2004, s. 13-15.

Autor:

Mgr. Jana Csámpaiová

Katedra školskej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

email: jana.csampaiova@gmail.com

POZNÁVANIE POTRIEB DETÍ V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Eva Cvitkovičová

Abstrakt

V príspevku sa autorka zameriava na teoretické východiská problematiky potrieb detí v predprimárnom vzdelávaní. Rešpektovanie individuálnych potrieb detí je súčasťou platnej legislatívy, ako i jedným zo základných cieľov aktuálneho kurikula pre materské školy. Koncepcia príspevku je usporiadaná v postupnosti definovania pojmu potreba multidisciplinárnym prístupom, zdôvodnení a možností zohľadňovania potrieb detí v edukačnom procese predprimárneho vzdelávania. Systematizácia poznania v danej oblasti tvorí východisko pre formuláciu subtílnej teórie zohľadňovania potrieb detí v predprimárnom vzdelávaní.

ÚVOD

Nadmerné užívanie pojmu potreby ako aj nejednotnosť v interpretáciách tohto pojmu boli prvotnými impulzami pre nutnosť zaoberať sa touto problematikou a objasniť teoretické východiská potrieb detí ako aj ich pragmatickú rovinu. Platné legislatívne dokumenty, vzťahujúce sa aj na predprimárne vzdelávanie na Slovensku, deklarujú nutnosť rešpektovať potreby detí, avšak exaktné vymedzenia týchto potrieb v legislatíve absentujú. Nejednotne k definovaniu, ako aj ku kategorizovaniu, potrieb pristupujú odborníci z oblasti pedagogiky, psychológie a sociológie. Nie len medziodborovo, ale i vo vnútri jednotlivých vied v rámci ponímania rôznych autorov, nachádzame široké spektrum definícií pojmu potreby. Dôležitým momentom objasnenia problematiky je teda hľadanie prieniku definícií, ako aj systematizácia potrieb na základe publikovaných kategorizácií. Okrem legislatívnych zdôvodnení nachádzame dôvody nutnosti riešenia problematiky potrieb detí v predprimárnom vzdelávaní aj v rovine aktivačno-motivačných vlastností dieťaťa a zabezpečenia optimálneho fyzického i psychického rozvoja osobnosti dieťaťa. Poznávanie a následné zohľadňovanie potrieb detí v edukačnom procese je teda kľúčovým východiskom práce učiteľa, ktorému je potrebné venovať adekvátnu pozornosť.

OD POROZUMENIA POJMOV KU KATEGÓRIÁM POTRIEB

Porozumieť obsahu pojmu potreba, resp. potreby je z dôvodu nejednotného vymedzenia neľahké. Prostredníctvom multidisciplinárneho bádania sme zhromaždili celkovo 11 (presnejšie 7, keďže vo viacerých výkladových slovníkoch pedagogiky tento pojem absentuje) definícií pojmu potreba/potreby z oblasti pedagogiky, psychológie a sociológie. V tabuľke 1 uvádzame prehľad jednotlivých definícií.

Tabuľka 1 Definície pojmov „potreba/potreby“ človeka z pedagogických, psychologických a sociologických výkladových slovníkov

Pedagogické definície	<ol style="list-style-type: none">1. „Stav organizmu človeka, ktorý signalizuje porušenie vnútornej rovnováhy, alebo nejaký nedostatok vonkajších vzťahov osobnosti (napr. hlad, alebo nespokojnosť z podceňovania inými)“ (Kujal, 1967, s. 43).2. = „Need“ (Gavora, Mareš, 1996, s. 129).3. Definícia absentuje (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).4. Definícia absentuje (Trubíniová a kol, 2007), pozn.: uvedený len pojem „Špeciálne výchovné potreby detí predškolského veku“ ako „javy spojené s odchýlnym vývinom detí...“ (Trubíniová a kol, 2007, s. 788).5. Definícia absentuje (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).
Psychologické definície	<ol style="list-style-type: none">6. „Stav individua vyvolaný nedostatkom objektov nevyhnutných na jeho existenciu i rozvoj a tvoriaci zdroj jeho aktivity“ (Abramenkovová a kol., 1987, s. 152).7. „Výraz, so širokým spektrom významov, ktoré sa líšia podľa jeho miesta v referenčnom systéme významov jednotlivých škôl, smerov, autorov, ich poňatia a teoretických východísk. Synonymne sa s týmto termínom používa niekoľko iných výrazov ako pud, motív, žiadosť, očakávanie, tendencia, podnet, úsilie a pod.“ (Geist, 2000, s. 189).8. „Nutnosť organizmu niečo získať, alebo sa niečoho zbaviť; stav človeka, ktorý znamená porušenie vnútornej rovnováhy (homeostázy), či nedostatok vonkajších vzťahov osobnosti“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 433).

Sociologické definície	<p>9. „Termín vzťahujúci sa vo všeobecnej rovine k niečomu, čo je pre jedinca, príp. skupinu žiaduce. Vedecká špecifikácia významu termínu sa u rôznych autorov líši podľa zaradenia (miesta) termínu v ich teoretickom systéme“ (Geist, 1992).</p> <p>10. „Veľmi nejednoznačne definovaný pojem, ktorý označuje stav, keď sa organizmu, jedincovi, alebo skupine niečo nedostáva, a to objektívne (skutočný nedostatok niečoho), alebo subjektívne (domnieva sa, že sa mu nedostáva niečoho, na čo má nárok, alebo niečoho o čom sa domnieva, že na to má nárok)“ (Maříková a kol., 1996, s. 818).</p>
Multivedná definícia	<p>11. „Prežívaný, alebo pociťovaný nedostatok niečoho dôležitého pre život jedinca“ (Janeček, 2007, s. 50) (výkladový slovník základných pojmov z pedagogiky, sociológie a psychológie).</p>

Ako aj sami autori vo svojich definíciách uvádzajú (viď Geist, 1992, 2000), k pojmu potreba sa viaže nejednoznačnosť a široké spektrum významov. Kým sociológia akcentuje spoločenskú rovinu potrieb vo vnímaní, ako aj v uspokojovaní potrieb, psychológia obracia pozornosť na vnútorné prežívanie jedinca. Autori pedagogických výkladových slovníkov (z tohto storočia) tento pojem, paradoxne, medzi definované pojmy nezaradili. Pri hľadaní spoločného prieniku, či skôr zjednotenia týchto definícií môžeme konštatovať, že potreby sú súčasťou motivačných a aktivačných činiteľov jedinca, pričom môžu mať hmotný, ale aj duchovný charakter a ich uspokojenie nezávisí len od samotného jedinca, ale aj society, v ktorej žije. Potreby aktivizujú nie len v zmysle udržania vnútornej rovnováhy jedinca, teda homeostázy, ale aj v zmysle napredovania a sebarozvoja osobnosti.

Nie len samotné definície ale aj kategorizácie potrieb nie sú v odbornej literatúre ponímané jednotne. Od najvšeobecnejšieho členenia na kategórie primárnych a sekundárnych potrieb (Geist, 1992), cez najznámejšiu teóriu potrieb A. H. Maslowa (1954) až po mnohoraké špecifické kategórie orientované v zmysle konkrétnej vednej disciplíny. Na základe prehľadovej štúdie odbornej literatúry a medzinárodných dokumentov sme vytvorili systematizáciu potrieb, z ktorej vyplynuli nasledovné kategórie potrieb:

1. biologické potreby ako potreby orientované prevažne na fyziologické procesy v ľudskom tele, pričom sem zaraďujeme potrebu dýchania, odpočinku, prijímania tekutín a potravy, vyprázdňovania,
2. potreby bezpečia a istoty ako potreby zamerané na prostredie v ktorom sa jedinec nachádza,
3. sociálne potreby ako potreby orientované na zmysluplné vzťahy s inými ľuďmi, zaraďujeme sem potreby združovania sa, priateľstva a lásky, ocenenia, prestíže, ale aj potrebu moci, či intimity,
4. potreby sebarealizácie a sebaaktualizácie zamerané na samého seba, pričom konkrétne potreby jedinca sú výkonové, rastu a rozvoja, zvedavosti, úspechu a pod.

DÔVODY ZOHLADŇOVANIA POTRIEB DETÍ V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Dôvodov, prečo je nutné poznať a rešpektovať potreby detí v predprimárnom vzdelávaní uvedieme hneď niekoľko. Prvým dôvodom je štátna požiadavka deklarovaná jednak v legislatíve, presnejšie v zákone č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, jednak v aktuálnom štátnom kurikulu. Povinnosťou pedagogického zamestnanca je totiž „rešpektovať individuálne výchovno-vzdelávacie potreby dieťaťa, žiaka a poslucháča s ohľadom na ich osobné schopnosti a možnosti, sociálne a kultúrne zázemie“ (podľa § 5 ods. 2, písm. c) zákona č. 317/2009 Z. z o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov). Definovanie pojmu individuálne výchovno- vzdelávacie potreby v dokumente absentuje. V Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) (ďalej len ŠVP, 2016) sa uvádza, že cieľom predprimárneho vzdelávania je tiež „uplatňovať a chrániť práva dieťaťa v spolupráci s rodinou, zriaďovateľom a ďalšími partnermi s rešpektovaním potrieb dieťaťa a vytvárania podmienok pre blaho všetkých detí“ (ŠVP, 2016, s. 6) a „získavať dôveru rodičov pri realizovaní výchovy a vzdelávania v inštitucionálnom prostredí a pri koordinovanom úsilí o zabezpečovanie blaha a potrieb detí“ (ŠVP, 2016, s. 6). Konkrétne definície uvedených potrieb a možností ich zohľadňovania v edukačnej praxi nie sú v kurikulu obsiahnuté. Štátne požiadavky teda reflektujú rešpekt k potrebám dieťaťa, avšak teoretické východiská porozumenia a aplikácie týchto

požiadaviek do edukačnej praxe nie sú doposiaľ ozrejmene.

Ďalším dôvodom nutnosti orientovať sa v problematike potrieb detí je, že potreby sú hybnou silou konania jedinca a sú zásadnou súčasťou aktivačno- motivačnej zložky osobnosti. Ak máme v edukačnom procese za cieľ aktivizáciu dieťaťa a jeho optimálny rozvoj, musíme poznať jeho potreby a adekvátne ich pri plánovaní a samotnej realizácii edukácie zohľadňovať. Zohľadňovanie potrieb je totiž spôsob ako vytvoriť priestor pre optimálny vývin osobnosti dieťaťa z hľadiska fyzického i duševného vývinu. Zohľadňovaním potrieb dieťaťa predídeme negatívnym následkom neuspokojenia potrieb akými sú frustrácia a deprivácia (Matějček, Langmeier, 2011), čo je nepochybne ďalší podstatný dôvod na venovanie pozornosti práve tejto problematike aj na úrovni predprimárneho vzdelávania.

MOŽNOSTI ZOHLADŇOVANIA POTRIEB DETÍ V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Aby mohol učiteľ vo svojej práci rešpektovať potreby detí, ako mu ukladá legislatíva a štátne kurikulum, musí tieto potreby v prvom rade poznať. Poznať jednak teoreticky, štúdiom odbornej literatúry, ale najmä pragmaticky – prostredníctvom pedagogickej diagnostiky. Potreby sú totiž vysoko individuálne, najmä v intenzite pociťovania a možnostiach ich uspokojovania. Kým niektoré deti preferujú v rovine sociálnych potrieb spoluprácu, iné pociťujú viac potrebu intimity. Rovnako by sme vedeli polarizovať potreby vo všetkých definovaných kategóriách. Na Slovensku doposiaľ nemáme vytvorený diagnostický nástroj určený konkrétne na diagnostikovanie potrieb detí, ako je tomu napr. v Čechách. Súčasťou alternatívneho kurikula podporujúceho zdravie v materských školách je autoevalvačný nástroj INDI MŠ (Havlíková a kol., 2004). Jedným zo základných princípov tohto nástroja je rešpekt k prirodzeným ľudským potrebám, čomu zodpovedá aj samostatný evalvačný dotazník. Tento nástroj je v Čechách veľmi rozšírený a je častou súčasťou školských vzdelávacích programov ako nástroj autoevalvácie materských škôl. Aj napriek tomu, že na Slovensku obdobný nástroj zameraný práve na potreby detí neexistuje, obsah potrieb detí môžeme identifikovať v mnohých nástrojoch pedagogickej diagnostiky. Potreby sú akoby na pozadí týchto nástrojov, aj keď nie sú exaktne pomenované ako potreby dieťaťa.

Samotné poznávanie je však v práci učiteľa v oblasti potrieb detí len východisko jeho činnosti, ktoré má ďalej pokračovať v procese ich zohľadňovania. Zohľadňovanie potrieb detí je nutné vo všetkých kategóriách potrieb. Svoje biologické potreby si dieťa predškolského veku už uvedomuje a spravidla ich aj dokáže pomenovať. Učiteľ musí v takomto prípade vytvoriť adekvátne podmienky na bezprostredné uspokojenie biologických potrieb, hneď ako ich dieťa pociťuje. Najmä ak má dieťa potrebu ísť na toaletu, alebo potrebu napiť sa, učiteľ by mu to mal umožniť. Súčasný učiteľ by mal upustiť od, v edukačnej praxi stále pretrvávajúceho, frontálneho uspokojovania týchto potrieb a uprednostniť individuálne potreby dieťaťa. Rovnako aj v oblasti potreby odpočinku, kedy nemožno generalizovať túto potrebu len na základe veku dieťaťa, resp. vekovej skupiny detí, ale prihliadať najmä na individuálnu mieru pociťovania tejto potreby u každého dieťaťa.

Potreby bezpečia a istoty je nutné zohľadňovať v dvoch rovinách. Prvou sú požiadavky plynúce z legislatívy a kurikula, teda nezávadnosť použitých materiálov, funkčnosť prostredia, nábytok prispôsobený vývinovým špecifikám predškolského veku a pod. Ďalšou rovinou je vnútorný pocit bezpečia a istoty dieťaťa. Najmä v adaptačnom období je nutné, aby dieťa nadobudlo pocit, že sa v materskej škole môže cítiť v bezpečí. Tomuto procesu prispievajú najmä pozitívne vzťahové väzby s personálom materskej školy a i s ostatnými deťmi v skupine. Ďalšou vhodnou aktivitou ako zohľadňovať potreby bezpečia a istoty je vytváranie spoločných pravidiel správania sa. Dieťa, ktoré má určené hranice a vie, aké správanie sa od neho očakáva je v tomto prostredí istejšie a cíti sa bezpečnejšie.

Ako jeden zo všeobecných cieľov aktuálneho kurikula je „zlepšovať sociálnu aktivitu dieťaťa a naplňovať potrebu sociálneho kontaktu s rovesníkmi i dospelými“ (ŠVP, 2016, s. 6). Prostredie materskej školy je mimo rodinného prostredia (vo väčšine prípadov) prvé miesto, kde sa dieťa stáva súčasťou sociálnej skupiny. Prostredníctvom jej členov si uspokojuje svoje potreby sociálneho kontaktu, spolupatričnosti a pod. Učiteľ je v tomto procese dôležitým činiteľom, má k dispozícii rôzne metódy a organizačné formy edukácie, ktoré môžu sociálne potreby zohľadňovať. Je však dôležité, aby v prvom rade poznal

potreby detí a ich špecifické preferencie aj čo sa sociálnych potrieb týka. Rešpektovať, či dieťa preferuje individuálne alebo skupinové činnosti, ale do takej miery, aby sme nenarušili prirodzený proces socializácie, ktorá je v tomto veku intenzívna.

Vlastná aktivita a priama skúsenosť dieťaťa je ďalším z princípov a cieľov nie len kurikula predprimárneho vzdelávania, ale všeobecne súčasnej edukácie. Tento princíp korešponduje s potrebami sebaaktualizácie a seberealizácie dieťaťa. Poznávacie a výkonové potreby zaraďujeme do tejto kategórie potrieb. V edukačnom procese je nutné, aby učiteľ poznal aktuálnu úroveň vedomostí, zručností a schopností každého dieťaťa a vytváral také podmienky a úlohy, ktoré sú tesne nad touto aktuálnou úrovňou poznania. Potreba zvedavosti je tiež súčasťou kategórie potrieb sebaaktualizácie a seberealizácie a zároveň práve v predškolskom veku je veľmi intenzívne pociťovaná. V materskej škole treba dbať na to, aby malo dieťa dostatok stimulov, ktoré umožnia túto potrebu jednak pociťovať, ale zároveň následne uspokojiť, aby sa mohla vynoriť nová potreba, v inej oblasti záujmu. Na základe tohto princípu sa dieťa môže optimálne rozvíjať vo všetkých oblastiach osobnosti.

ZÁVER

V príspevku sme sa zamerali na teoretické východiská potrieb detí v predprimárnom vzdelávaní. Ako dôležitý prínos našej činnosti vnímame systematizáciu potrieb a najmä ich pragmatické využitie v edukačnej realite. Pozícia učiteľa je v tomto smere nezastupiteľná. Okrem záväzkov vyplývajúcich z legislatívnych dokumentov, by malo byť v prvom rade v jeho záujme poznať a zohľadňovať potreby detí v edukačnom procese. Len v takom prípade je totiž možné vytvoriť priestor a umožniť každému dieťaťu optimálny rozvoj vo všetkých rovinách jeho osobnosti. V súčasnosti v práci intenzívne pokračujeme vo forme príprav na výskum v oblasti zohľadňovania potrieb detí v predprimárnom vzdelávaní, ktorého plánovaným výstupom bude okrem iného aj nástroj pedagogického diagnostikovania orientovaný na potreby detí v predprimárnom vzdelávaní.

Literatúra

- ABRAMENKOVÁ, V. a kol. 1987. *Stručný psychologický slovník*. Bratislava : Pravda, 1987. 288 s.
- GAVORA, P. – MAREŠ, J. 1996. *Anglicko- slovenský pedagogický slovník*. Bratislava: IRIS, 1996. 240 s. ISBN 80-88778-25-5.
- GEIST, B. 1992. *Sociologický slovník*. Praha : Victoria Publishing, a. s., 1992. 647 s. ISBN 80- 85605-28-7.
- GEIST, B. 2000. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha : Vodnář, 2000. 425 s. ISBN 80-86226-07-7.
- HARTL, P.- HARTLOVÁ, H. 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. 2006. *Kurikulum podpory zdraví v materské škole*. 2. vyd. Praha : Portál, 2006. 224 s. ISBN 80-7367-061-5.
- JANEČEK, V. a kol. 2007. *Výkladový slovník základných pojmov z pedagogiky, psychológie a sociológie*. Generálny štáb OZ SR, 2007. 166 s. ISBN 978-969362-1-2.
- KUJAL, B. a kol. 1967. *Pedagogický slovník 2. diel P-Ž*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 533 s.
- LANGMEIER, J. – MATEJČEK, Z. 2011. *Psychická deprivace v dětství*. 4. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2011. 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.
- MAŘÍKOVÁ, H. a kol. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha : Univerzita Karlova, 1996. 1627 s. ISBN 80-7184-310-5.
- MASLOW, A. H. 2014. *O psychologii bytí*. Praha : Portál, 2014. 320 s. ISBN 978-80-262-0618-7.
- PRŮCHA, J – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. 2016. Bratislava: MŠ

SR – ŠPÚ, 2016. [on-line] [cit. 2018-3-10]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/SVP_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10A0_6jul2016.pdf.

TRUBÍNIOVÁ, S. a kol. 2007. *Predškolská pedagogika: Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok : Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2007. 893 s. ISBN 978-80-8084-162-1.

Zákon č. 317/2009 Z. z Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Autor:

Mgr. Eva Cvitkovičová

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici Ružová 13, Banská Bystrica 974 11

email: eva.cvitkovicova@umb.sk

ANALÝZA DÁT Z VÝSKUMU PREDŠKOLSKÝCH DETÍ

Henrieta Gergelová

Abstrakt

Cieľom príspevku je prezentovať metódy analýzy dát sociálnej hierarchie, socioekonomického statusu a priateľstva, ktoré využijem vo svojej dizertačnej práci. Terénne dáta boli získané z jedného výskumu v materskej škôlke. Cieľom tohto výskumu bolo zodpovedať otázky spojitosti medzi sociálnou hierarchiou a priateľstvom a socioekonomickým statusom a priateľstvom u detí v predškolskom veku. Na analýzu dát sa využije niekoľko štatistických metód a dáta sa vyhodnotia v programe R.

ÚVOD

Cieľom výskumu bolo zistiť či existuje korelácia medzi priateľstvom a hierarchickým usporiadaním, pričom predpokladám, že vytváranie priateľských vzťahov a klík nie je ovplyvnené sociálnou hierarchiou (vytvárajú sa skupinky priateľov nezávisle na hierarchickom usporiadaní -dominantné dieťa v skupinke submisívnych detí alebo submisívne dieťa v skupinke dominantných detí). Taktiež predpokladám, že priateľské vzťahy medzi deťmi a vytvorenie klík môže ovplyvniť postavenie dieťaťa v skupine. Teda hierarchické usporiadanie skupiny sa bude meniť v závislosti od spolupráce detí v klikách. Na základe tejto spolupráce si deti posilňujú svoj rank. Ďalším cieľom výskumu bolo zistiť, aký je vzťah medzi socioekonomickým statusom a priateľstvom. Predpokladám, že socioekonomický status rodiny ovplyvňuje vznik priateľstiev a deti reflektujú socioekonomický status svojich rovesníkov. Na zodpovedanie týchto výskumných cieľov, bolo potrebné zrealizovať terénny výskum a nazbierať dáta, ktoré budú vyhodnotené v programe R.

ZBER DÁT

Dáta boli získané z 8 mesačného terénneho výskumu v materskej škôlke. Základnou metódou, ktorá bola použitá na odhalenie sociálnej hierarchie je zúčastnené pozorovanie. Pri tomto pozorovaní som sa sústredila hlavne na dyadické agonistické situácie medzi deťmi, ktoré je možné zachytiť počas rôznych aktivít (hier, rozhovorov a podobne). Zaznamenala som si tieto situácie a kódovala som len tie, kedy jedno dieťa presadilo svoje požiadavky a to druhé sa mu prispôbilo bez pokusu o obranu. Výsledkom pozorovania týchto dyadických agonistických situácií je prehľadná tabuľka s interakciami medzi deťmi. Vzhľadom k tomu, že priateľstvo je neagonistický, emocionálny vzťah, bolo problematickejšie pozorovať ho. Parker a Asher (1993) vo svojom výskume o priateľstve využívali ako metódu dotazník, avšak vzhľadom na nízky vek mojich informátorov (deti vo veku 4 až 5 rokov) a mnohé iné nedostatky dotazníka som sa rozhodla sa využiť kombináciu pozorovania, rozhovorov s deťmi a projektových metód (napríklad kreslenie), ktoré priateľské interakcie odhalia. Mój výskum bol zameraný aj na socioekonomický status a okrem pozorovania detí v materskej škôlke, kde sa sústreďujem na to, ako deti reflektujú tento status, som sa zamerala aj na rozhovory s rodičmi a pozorovanie ich domáceho prostredia. Vykonala som tri štruktúrované rozhovory s rodičmi a dva s paniami učiteľkami. Predmetom týchto rozhovorov bolo rodinné zázemie, charakteristika dieťaťa a výchova v rodine. Okrem nich, som sa zamerala aj na neštruktúrované rozhovory.

Záverom zberu dát sú nasledujúce údaje:

- súbor tabuliek s dyadickými agonistickými interakciami medzi deťmi za každý mesiac
- záznam stretnutí za každý mesiac s presným časom a poradím týchto interakcií
- 8 tabuliek so zisteniami kto sa chce s kým priateľiť (za každý mesiac výskumu)
- súbor priateľských interakcií z pozorovania a zadaných projektových úloh pre deti
- súbor rozhovorov s rodičmi a paniami učiteľkami.

ANALÝZA DÁT

Hierarchický rank

Hierarchický rank budem počítať na základe normalizovaného Davidovho skóre. Okrem Davidovho skóre budem testovať aj linearitu hierarchie (Landauova metóda a Applebyho metóda) a tranzitivitu hierarchie. Davidovo skóre je podľa Kanovského a kol. (2015) vhodnou metódou pre určovanie poradia v hierarchií. Táto metóda, ktorej autorom je David (1987; v Kanovský a kol., 2015) nám umožňuje vypočítať poradie dominancie na základe opakovaných interakcií medzi členmi sledovanej skupiny. Podľa Kanovského a kol. (2015) je Davidovo skóre metóda prostredníctvom ktorej môžeme vyhodnocovať behaviorálne dáta. Davidovo skóre vypočíta pravdepodobnosť výhry na základe počtu víťazstiev v dyadických agonistických vzťahoch.

Davidovo skóre sa dá tiež normalizovať, čo slúži pre lepšie porovnávanie medzi skupinami s odlišnou veľkosťou. Prostredníctvom normalizácie sa tiež skóre očisťuje od náhody. De Vries a kol. (2006) ukázali, že „*korigované Davidovo skóre je spoľahlivejšie než pôvodné skóre, keďže kompenzuje viaceré dominancie: je zjavné, že je rozdiel, keď niekto dominuje v desiatich interakciách z desať, alebo v dvoch interakciách z dvoch*“ (Kanovský a kol., 2015, s. 44).

Linearitu budem posudzovať prostredníctvom Landauovho koeficientu linearity h . Landauov koeficient sa počíta tak, že sa každému členovi pripočítajú tí jedinci, nad ktorými dominoval. Hodnoty tohto koeficientu sú od 0 (nelineárna hierarchia) po 1 (dokonalá linearita hierarchie). Výpočet tohto koeficientu nám ukazuje približnú mieru linearity hierarchie. Štatistickú hypotézu, že dáta sú lineárne usporiadané môžeme otestovať prostredníctvom Applebyho metódy (1983; v Kanovský a kol., 2015). Táto metóda testuje nulovú hypotézu, teda to, že každý jedinec má rovnakú pravdepodobnosť vyhrať. Okrem linearity hierarchického usporiadania je dôležitá aj tranzitivita dominancie: pokiaľ A dominuje nad B, B nad C tak aj A dominuje nad C. Takáto tranzitivita dominancie je podmienená pre linearitu hierarchie (Kanovský a kol., 2015). Okrem samotného určenia hierarchického ranku, vypočítam kanonickú koreláciu medzi sociálnou hierarchiou a priateľstvom (Alfons, Croux a Filzmoser, 2016; Alfons, Croux a Filzmoser, 2017).

Priateľské vzťahy

Priateľské vzťahy a sieť priateľstiev vizuálne znázorním prostredníctvom metódy sociálnych sietí (McDonald a Shizuka, 2013; Shizuka a McDonald, 2012). Táto metóda je výhodná hlavne z toho dôvodu, že si nevyžaduje normalizáciu a veľkosť vzorky nie je dôležitá. „*Táto metóda spočíva v tom, že sa zistia reálne sa vyskytujúce tranzitívne trojice v dátach, a určí sa ich pomer k všetkým reálnym interakčným trojiciam (teda súčtu tranzitívnych a reálnych cirkulárnych trojíc): prázdne trojice sa vôbec neberú do úvahy*“ (Kanovský a kol., 2015, s. 43).

V súčasnosti môžeme postrehnúť zlepšenie štatistických metód analýzy a výpočtovej techniky pri určovaní sociálnych sietí. Okrem samotnej sociálnej siete, je dôležité určiť kľúčových hráčov v tejto sieti, čo môže byť náročné z toho dôvodu, že kľúčoví hráči sa nemusia vyskytovať centrálnie ako skupina, teda nemusia byť vzájomne prepojení. Takéto určenie kľúčových hráčov je dôležité, pretože prostredníctvom nich môžeme lepšie preniknúť do skupiny. Analyzovať sociálnu sieť a kľúčových hráčov budem v programe R prostredníctvom balíčka keyplayer (An a Liu, 2016), ktorý umožňuje analyzovať kto sú kľúčoví hráči a určí centralitu skupiny tromi spôsobmi: prostredníctvom náhodného výberu skupiny hráčov a zmerania ich centralitu v skupine; metricky sa dá zmerať stred siete alebo algoritmus vyberie skupinu hráčov s najvyššou skupinovú centralitou, ktorá je požadovaná pre určenie kľúčových hráčov (An a Liu, 2016).

Zmeny priateľstva a hierarchie v čase

Na sledovanie zmien hierarchie v čase použijem metódu Elo skóre. Okrem tohto výskumného cieľa sa zameriam aj na sledovanie zmien v hierarchií pod vplyvom vytvorenia klík, kde predpokladám, že vytvorením kliky si môžu deti posilniť svoju pozíciu v hierarchií. Vyhodnotím teda zmenu hierarchického usporiadania a porovnáam ju so sociálnymi sieťami priateľstiev (za jednotlivé obdobia). Všímať si budem ako sa mení usporiadanie skupiny (či existujúce zmeny v koalíciách ovplyvnili rank týchto detí alebo nie). Je to možné porovnať na základe toho, že Elo skóre umožňuje vizualizovať zmenu v hierarchií (čím sa ľahšie posúdi vzťah hierarchií ku sociálnej sieti priateľstiev). Elo skóre sa používa na určovanie hierarchického usporiadania (pôvodne u šachistov a neskôr u zvierat). Má zložitejšie metódy výpočtu, avšak sú založené na maticiach interakcií. Rozdiel oproti iným metódam výpočtu sú tie, že táto metóda berie v úvahu poradie interakcií (Neumann a kol., 2011).

Aby bolo možné vyhodnotiť interakcie prostredníctvom Elo skóre, je nutné zaznamenávať ich poradie. Na začiatku sa všetkým prideli rovnaká hodnota a po každej interakcií, víťaz body získa a porazený tieto body stratí. V ďalšej interakcií sa potom zvyšuje hodnota víťazovi (porazenému sa táto hodnota odoberie a pripočíta víťazovi). Takýmto spôsobom sa zachytáva predchádzajúca výhra/ prehra. Podľa Neumanna a kol. (2001) predstavuje táto metóda lepší spôsob vyhodnocovania hierarchie, pretože zachytáva dynamiku hierarchie a exaktné poradie skóre v čase, má schopnosť hodnotiť zmeny, vie vizualizovať dynamiku hierarchie a pod.

ZÁVER

Vo svojej dizertačnej práci vysvetľujem, prečo je o výskum detí a detských skupín menší záujem, než o výskum kultúry dospelých. Okrem prezentácie argumentov objasňujúcich tento nedostatočný záujem, uvádzam aj niekoľko argumentov, prečo naopak, by sa mala veda o deti zaujímať. Zároveň uvádzam, že okrem mylných predstáv o deťoch a ich podceňovania, existujú aj metodologické obmedzenia pri ich výskume. Reflektujem existenciu niekoľkých antropologických výskumov, z ktorých sa ešte stále dozvedáme málo informácií o štruktúre detskej skupiny. Okrem toho, vo svojej práci vysvetľujem potrebu realizácie dlhodobých terénnych výskumov. Svoju prácu zameriavam na sociálnu hierarchiu, priateľstvo a socioekonomický status s cieľom zodpovedať spojitost' medzi týmito faktormi. Zodpovedať stanovené výskumné ciele si vyžadovalo realizáciu terénneho výskumu s využitím niekoľkých antropologických metód. Tieto metódy boli: zúčastnené pozorovanie, rozhovory a projektové metódy. Na základe vykonaného longitudinálneho terénneho výskumu som zozbierala dáta, ktoré budú analyzované v programe R. Okrem štatistickej analýzy dát, bude súčasťou mojej dizertačnej práce aj etnografické spracovanie dát.

Literatúra

- ALFONS, A., CROUX, C., FILZMOSER, P. 2016. Robust maximum association between data sets: The R Package ccaPP. *Austrian Journal of Statistics*, 45(1), 71-79.
- ALFONS, A., CROUX, C., FILZMOSER, P. 2017. Robust Maximum Association Estimators. *Journal of the American Statistical Association*, 112(517), 436-445.
- An, W., Liu, Y. 2016. Keyplayer: An R Package for Locating Key Players in Social Networks. *The R Journal* Vol. 8/1.
- Appleby, M. C. 1983. The probability of linearity in hierarchies. *Animal Behaviour*, 31: 600- 608 s. DOI: 10.1016/S0003-3472(83)80084-0.
- KANOVSKÝ, M., MENDEL, A., STOLÁRIKOVÁ, Z. 2015. Ako skúmať sociálne štruktúry neformálnych skupín: sociálna hierarchia v detských rovesníckych skupinách. *Speculum*, roč. 7, č. 1. ISSN 1337-9461.
- McDONALD, D., SHIZUKA, D. 2013. Comparative transitive and temporal orderliness in dominance networks. *Behavioral Ecology*, zv. 24, č. 2: 511-520.
- NEUMANN, C., DUBOSCQ, J., DUBUC, C., GINTING, A., IRWAN, A. M., AGIL, M., WIDDIG, A., ENGELHARDT, A. 2011. Assessing dominance hierarchies: validation and advantages of

progressive evaluation with Elo-rating. *Animal Behaviour*, 82, str. 1-11.

PARKER, J. G., ASHER, S. R. 1993. Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links With Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology*, Vol.29, No.4: 611-621. Inc.0012-1649/93.

SHIZUKA, D., McDONALD, D. A social network perspective on measurements of dominance hierarchies. *Animal Behaviour*, zv. 83, č. 4: 925-934. DOI 10.1016/j.anbehav.2012.01.011.

Autor:

Mgr. Henrieta Gergelová

Ústav sociálnej antropológie

Fakulta sociálnych a ekonomických vied UK

Mlynské luhy 4, 821 05 Bratislava

email: henrieta.gubanova@gmail.com

HISTÓRIA AKORDEÓNOVÉHO ODDELENIA KONZERVATÓRIA V ŽILINE A JEHO PEDAGOGICKÉ OSOBNOSTI

Paulína Haragová

Abstrakt

Akordeón bol na Slovensku v prvej polovici 20. storočia verejnosťou vnímaný ako estrádny nástroj nízkej umeleckej hodnoty. Napriek tomu bola jeho popularita tak vysoká, že sa popri husliach a klavíri začal v 50. rokoch 20. storočia vyučovať aj na novovznikajúcich hudobných školách v Bratislave, v Žiline a v Košiciach. Vývoj slovenskej akordeónovej pedagogiky výraznou mierou ovplyvnila Hudobná škola, neskôr Konzervatórium v Žiline, kde pôsobili také osobnosti akordeónovej výučby ako Milan Seidl, Dezider Harvan, Miroslav Košnár alebo Anton Pittner.

ÚVOD

Akordeón sa na hudobnej scéne objavil koncom 19. a začiatkom 20. storočia (Vičar, 1981, s. 61). Od tohto roku bol neustále zdokonaľovaný a postupne sa vďaka svojim interpretačným možnostiam celosvetovo uplatnil vo sfére artificijálnej aj nonartificijálnej hudby. Na Slovensku bol akordeón verejnosťou dlho vnímaný len ako nástroj schopný interpretácie ľudovej alebo estrádnej hudby, pretože jeho široké uplatnenie v ľudovom prostredí mu bránilo preniknúť do oblasti hudby artificijálnej. V 60. rokoch 20. storočia sa zásluhou pedagógov pôsobiacich na slovenských Vyšších pedagogických školách (neskôr na Konzervatóriách) začala aj na Slovensku uplatňovať inovatívna zahraničná metodika zameraná na kultivovanie akordeónovej hry, ktorá kládla dôraz na prácu s mechom ako významným činiteľom výslednej kvality tónu. Vďaka práci pedagógov ako Marta Szökeová (1920 – 2002), Vladimír Čuchran (1941 – 2010) alebo Miroslav Košnár (1938 - 2016) vyrastali na slovenských konzervatóriách budúci interpreti, ktorých hra bola konkurencieschopná aj na poli medzinárodných súťaží. Všetky tieto procesy tvoria históriu akordeónovej pedagogiky, ktorá je ťažiskovou témou dizertačnej práce *Akordeónová pedagogika na Slovensku*.

Jednu z kapitol budúcej dizertačnej práce budú tvoriť *Dejiny akordeónovej pedagogiky na Slovensku*, kde prostredníctvom skúmania a analýzy legislatívnych a pedagogických dokumentov deskribujeme obsah a formy vzdelávania v predmete hra na akordeóne s akcentom na základný a stredný stupeň umeleckého (hudobného) školstva. Dejiny akordeónovej pedagogiky budú predmetom historického výskumu, pričom sa zameriame na štúdium primárnych (denníky, zápisky) a sekundárnych (ročienky, absolventské a seminárne práce) dokumentov a budeme využívať aj techniku orálnej histórie. V centre našej pozornosti budú konzervatóriá v Bratislave, v Žiline, v Košiciach, v Banskej Bystrici a súkromné konzervatóriá s cieľom bude opísať vývoj akordeónových oddelení a charakterizovať prínos pedagogických osobností, ktoré na týchto inštitúciách pôsobili.

Konzervatórium v Žiline patrí k tým inštitúciám, ktoré pozitívne ovplyvňovali a stále ovplyvňujú smerovanie akordeónovej pedagogiky na Slovensku. Zásluhou Milana Seidla sa akordeón na žilinskom Konzervatóriu vyučoval už od 50. rokov 20. storočia. Pôsobili tu osobnosti ako Dezider Harvan (autor polyfónnych úprav ľudových piesní) alebo pedagógovia Anton Pittner a Miroslav Košnár, ktorí vďaka svojej systematickej pedagogickej práci a orientácii výučby na západoeurópske trendy priviedli svojich študentov na medzinárodné súťaže, čím sa žilinské Konzervatórium a s ním aj slovenská akordeónová pedagogika dostala do medzinárodného povedomia a získala pevnú pozíciu.

KONZERVATÓRIUM V ŽILINE

Stručný historický vývoj

Hoci v Žiline škola vyššieho typu, tzv. akadémia, existovala v Žiline už v roku 1542 a v roku 1691 tu založili jezuiti gymnázium, hudobné školstvo v Žiline sa začína rozvíjať až po vzniku prvej Československej republiky. Kľúčovou osobnosťou v tomto období formovania sa novodobej slovenskej kultúry v Žiline bol zakladateľ hudobnej školy Ladislav Árvay (1900 – 1967). Ladislav Árvay ako jeden z prvých Slovákov študoval na tzv. Majstrovskej škole Pražského konzervatória. Koncertoval doma i v zahraničí, no rozhodol sa vrátiť naspäť na Slovensko a venovať sa pedagogickej činnosti. Vo februári 1927 v spolupráci s mestskou radou založil Mestskú hudobnú školu, ktorá bola jednou z prvých hudobných inštitúcií na Slovensku. Už po krátkom čase fungovania školy boli zručnosti a vedomosti jej absolventov boli porovnateľné s úrovňou konzervatoristov. Mnohí absolventi Mestskej hudobnej školy pokračovali v štúdiu na vysokých školách alebo sa priamo zapojili do hudobnej praxe v Žiline. Na základe výnosu Povereníctva školstva, vied a umení bolo 10. októbra 1951 založené Pedagogické oddelenie pre výchovu budúcich učiteľov hudobného umenia. Pedagogické oddelenie sa o krátky čas osamostatnilo (1954) a v roku 1957 bolo premenované na Vyššiu hudobnú školu. V roku 1961 bola škola transformovaná na Konzervatórium (1. 9. 1961), štúdium sa predĺžilo na šesť rokov (s maturitou v štvrtom ročníku) a zaviedla sa aj forma štúdia popri zamestnaní.

Počas prvého roku existencie Pedagogického oddelenia Hudobnej školy v Žiline sa vyučovala len hra na husliach a hra na klavíri. Okrem týchto predmetov absolvovali záujemci o štúdium aj predmety ako dejiny hudby, všeobecná hudobná náuka, harmónia, organológia, intonácia a rytmus a povinný klavír. V nasledujúcom školskom roku (1952/1953) sa začala vyučovať hra na klarinete, akordeóne a dirigovanie. Postupne sa na Konzervatóriu začala vyučovať hra na violončele a trúbke (1953) hra na flaute (1955) a cimbale (1960), hra na hoboji a lesnom rohu (1962). V školskom roku 1963/1964 sa na Konzervatóriu v Žiline začala vyučovať hra na troch nových nástrojoch – kontrabase, fagote a pozaune, neskôr pribudla hra na bicích nástrojoch a viole (1967). Gitaru mali možnosť záujemci študovať od roku 1970, hru na harfe od roku 1972 a ako jedny z posledných nástrojov sa na konzervatóriu začali vyučovať organ, tuba a saxofón (1995). Okrem spomínaných hudobných nástrojov sa od roku 1957 na škole vyučuje aj sólový spev.

Akordeónové oddelenie Konzervatória v Žiline

V druhom roku existencie Pedagogického oddelenia pri Hudobnej škole (školský rok 1952/1953) bol na štúdium prijatý prvý záujemca o štúdium hry na akordeóne a tým sa datuje vznik akordeónového oddelenia. Do školského roku 1970/1971 sa ale toto oddelenie nazývalo Oddelením ľudových nástrojov a okrem výučby hry na akordeóne zabezpečovalo aj výučbu hry na cimbale a gitare. Od školského roku 1952/1953 sa na vtedajšom Pedagogickom oddelení Hudobnej školy vyučovala len hra na klávesovom akordeóne so štandardnými basmi. Zmena prišla až o dvadsaťročie neskôr, kedy sa v školskom roku 1975/1976 začala vyučovať hra na akordeóne s melodickými basmi. Pre potreby študentov bol zakúpený v tom čase najdokonalejší koncertný nástroj značky Delicia DINA. Výučbe melodických basov sa venovali Miroslav Košnár, ktorý sa s hrou na melodických basoch zoznámil v Poľsku a Anton Pittner oboznámený s melodickými basmi vďaka štúdiu v Nemecku. V súčasnosti sa na Konzervatóriu vyučuje hra na gombíkovom, ale aj klávesovom akordeóne s melodickým basom a študenti majú možnosť oboznamovať sa aj s digitálnym V-akordeónom značky Roland.

Ako prvý vyučoval hru na akordeóne a v súvislosti s tým aj hru z listu Richard Bednárík. V prvom ročníku mal len jedného žiaka. V roku 1953 bol do pedagogického zboru prijatý Milan Seidl. V školskom roku 1962/1963 začal v Oddelení ľudových nástrojov vyučovať Dezider Harvan (1934 – 1989) a o rok neskôr prišiel na Konzervatórium Miroslav Košnár (1938 – 2016). Krátke obdobie od r.1971-1973 vyučovala pridružené akordeónové predmety Irena Medňanská (1950), rod. Glogovská. Ďalší pedagóg, Anton Pittner (1941), prišiel na školu v roku 1975 a

roku 1979 sa rady učiteľov akordeónovej hry sa rozšírili o Igora Gajana (1957). V školskom roku 1988/1989 bola ako pedagogička akordeónovej hry prijatá Jarmila Luptovská (1965), ktorá na Konzervatóriu učila popri štúdiu na VŠMU. V roku 1992 začala vyučovať Janka Halačová (1960). V októbri 1995 Jarmila Luptovská z Konzervatória odišla a na jej miesto nastúpil jej bývalý žiak Martin Ďuriš (1975). V roku 1998 začala na Konzervatóriu vyučovať Mária Mártonová - Kormanová (1975), ktorá je zároveň aj jednou z popredných slovenských akordeónových interpretiek zaoberajúcich sa súčasnou tvorbou pre akordeón. Aktívne spolupracuje so súčasnými hudobnými skladateľmi, pričom premiérovu uvádza ich diela a spolupracovala na nahrávkach diel slovenských skladateľov.

V roku 2005 sa vedúcou akordeónového oddelenia stala Janka Halačová a posledná zmena v pedagogickom obsadení nastala v školskom roku 2009/2010, kedy začal hru na akordeóne vyučovať Ivan Hudec (1976), bývalý žiak Miroslava Košnára, ktorý v roku 2002 odišiel na dôchodok. V súčasnosti pedagogicky zabezpečujú výučbu hry na akordeóne Janka Halačová, Mária Mártonová - Kormanová, Igor Gajan a Ivan Hudec.

Významní pedagógovia žilinského Konzervatória

Počas existencie Konzervatória sa v akordeónovom odbore vystriedalo viacero pedagógov. Niektorí zastávali pozíciu učiteľa len pár rokov, iný tomu zasvätili celý život a na Konzervatóriu ostali až do svojho odchodu na dôchodok. Kým niektorí sa venovali len pedagogickej alebo interpretačnej činnosti, iní sa zaoberali publikačnou prácou z oblasti akordeónovej metodiky, alebo komponovaním akordeónových skladieb.

Zakladajúcou osobnosťou akordeónového oddelenia Konzervatória v Žiline bol **Milan Seidl** (8. 9. 1930 – 31. 10. 2004). Milan Seidl bol pôvodne klavirista, hodiny akordeónu navštevoval len súkromne. Od malička sa učil hrať na klavíri, ktorý chcel po absolvovaní gymnaziálnych štúdií študovať na bratislavskom Konzervatóriu. Na prijímacích pohovoroch však nebol úspešný a tak prijal miesto korepetítora (klavír, akordeón) v Ľudovom spevokole učiteľov Slovenska, ktorý sídlil v Žiline. Skúsenosti, ktoré získal ako korepetítor, neskôr uplatňoval aj vo svojej vlastnej pedagogickej praxi. Milan Seidl bol uznávaný širokou verejnosťou ako praktický hudobník a aj vďaka tomu si ho všimol Ladislav Árvay, ktorý ho požiadal, aby prijal miesto učiteľa akordeónovej hry na Hudobnej škole v Žiline. Keďže nemal zodpovedajúce pedagogické vzdelanie, v prvých rokoch pedagogickej praxe dostal od Povereníctva kultúry dišpenz od učiteľskej kvalifikácie. Odbornú kvalifikáciu získal neskôr externým štúdiom na Vyššej hudobnej škole v Bratislave v akordeónovej triede Ľubomíra Stacha. Od roku 1969 bol vo funkcii zástupcu riaditeľa školy a v roku 1979 bol menovaný riaditeľom Žilinského konzervatória. Z jeho najznámejších absolventov spomenieme napríklad slovenského skladateľa Tadeáša Salvu alebo Antona Pittnera, ktorý neskôr vyučoval na žilinskom Konzervatóriu hru na akordeóne. Anton Pittner si na svojho pedagóga spomínal takto:

„Na profesora Milana Seidla mám tie najlepšie spomienky a dojmy. Bol prvý, ktorý ma naučil hudbe rozumieť, tvoriť a prežívať ju. Na vyučovacích hodinách bol síce prísny a požadovačný, ale mimo vyučovania milý a priateľský. Pre hru na akordeón si ma získal celého... i touto cestou by som sa chcel poďakovať profesorovi Milanovi Seidlovi, za získané vedomosti a prehľad v akordeónovej pedagogike a metodike, ktorý sa mi stal živým vzorom a základom pre moju výchovno - pedagogickú prácu.“ (Murčová, 1984, s. 18.)

V rokoch 1962 – 1989 pôsobil na Konzervatóriu v Žiline rodák z Heľpy **Dezider Harvan** (12. 9. 1934 - 27. 3. 1989), ktorý svoju pedagogickú kariéru začal na Ľudovej škole umenia v Košiciach, kam nastúpil po ukončení vojenskej služby. V Košiciach okrem funkcie pedagóga akordeónovej hry vykonával aj funkciu vedúceho akordeónového oddelenia. V roku 1962 bol zamestnaný ako pedagóg hry na akordeóne na žilinskom Konzervatóriu, kde sa vyprofiloval na mimoriadne úspešného učiteľa. Jeho žiaci ako Ivan Košnar, Róbert Tatár a neskôr Ľudovít Stranianek dosahovali na súťažiach veľmi dobré výsledky. Ľudovít Stranianek bol ako prvý akordeonista z Česko-Slovenska vybraný na zahraničné štúdium na vysokú školu do Varšavy. V roku 1979 sa stal zástupcom riaditeľa žilinského Konzervatória a vedúcim akordeónového oddelenia. Okrem metodickej práce pre učiteľov hry na akordeóne sa venoval aj úpravám slovenských ľudových piesní pre akordeón. Je autorom zbierky Na

ľudovú nôtu (1987), ktorá obsahuje polyfónne úpravy slovenských ľudových piesní a nájdeme v nej kompozície určené akordeónu s melodickým basom, ale aj kompozície dobre znejúce na štandardných basoch. Pôvodnú slovenskú akordeónovú literatúru tak obohatil o hodnotné kompozície spájajúce polyfónnu hru so slovenskou ľudovou melodikou.

Dalším pedagógom akordeónovej hry bol na žilinskom Konzervatóriu od roku 1975 Anton Pittner (30. 6. 1941). Dva roky vyučoval externe a od roku 1977 sa stal interným učiteľom. Od roku 1988 žije v Stuttgarte, vyučuje hru na akordeóne, klavíri, klarinete, zobcovej a priečnej flaute a aj hru na saxofóne. Anton Pittner dlhé roky pôsobil ako pedagóg akordeónovej hry na LŠU v Žiline, kde zároveň pracoval na pozícii zástupcu riaditeľa. Ako zástupca riaditeľa možnosť zúčastňovať sa viacerých medzinárodných súťaží, napr. Virtuosi per musica di pianoforte v Ústí nad Labem alebo na Kocianovej husľovej súťaži v Ústí nad Orlicí. Vysoká interpretačná úroveň týchto súťaží ho neskôr podnietila k systematickej a precíznej pedagogickej práci. So svojimi žiakmi sa pravidelne zúčastňoval medzinárodných interpretačných súťaží, odkiaľ si prinášal popredné ocenenia. V mimoškolskej činnosti sa venoval metodike vyučovania hry na akordeóne, ktorú mu vydal Krajský pedagogický ústav v Banskej Bystrici. V rokoch 1975 – 1987 uskutočnil 23 seminárov, bol lektorom Hudobného vydavateľstva OPUS, vedúcim subkomisie Slovenskej spoločnosti pre hudobnú výchovu pre akordeónovú hru pri komisii ľudových škôl umenia, členom sekcie hudobnej výchovy pri Krajskom pedagogickom ústave v Banskej Bystrici, členom výskumného pedagogického ústavu v Prahe a členom prípravného výboru pre Celoštátnu súťaž v hre na akordeóne v Hořoviciach.

Janka Halačová (29. 3. 1960) pôsobí na Konzervatóriu v Žiline od roku 1994. Vyučuje hru na klávesovom a gombíkovom akordeóne a podľa potreby vyučuje aj v prípravnom ročníku s triedou mimoriadnych talentov. V súčasnosti je Janka Halačová vedúcou akordeónového oddelenia žilinského Konzervatória a pôsobí aj na Fakulte prírodných vied Žilinskej univerzity, kde od roku 2003 vyučuje hru na akordeóne. Pravidelne býva členkou porôt domácich i medzinárodných súťaží (napríklad Euromusette – Goldentango v Rajeckých Tepliciach), je členom F. I. A (Freundeskreis Internationale Akkordeonwettbewerbe) v Klingenthal a členkou organizačného tímu medzinárodnej akordeónovej súťaže Coupe Jeunesse.

Ako najvýraznejšia osobnosť Konzervatória v Žiline sa vďaka svojmu pedagogickému prínosu javí Miroslav Košnár (6. 7. 1938 – 2. 10. 2016), ktorý v Žiline pôsobil od školského roku 1964/1965. V centre jeho pozornosti bola v prvom rade výchova mladých akordeonistov a budúcich učiteľov hry na akordeóne. Neustále rozširoval svoje poznatky z oblasti akordeónovej metodiky vďaka kontaktom s pedagógmi z Česka, najmä Jaroslavom Vlachom, ktoré získal v rámci československých súťaží v Hořoviciach. Veľa dokázal odpozorovať aj z akordeónovej interpretácie študentov a na základe toho odhadnúť kvality pedagóga. Miroslav Košnár mal neustále na zreteli aj vlastné napredovanie a preto sa rozhodol doplniť si svoje zručnosti štúdiom hry na gombíkovom akordeóne. Najskôr študoval u Františky Machalíckovej v Ostrave (štúdium absolvoval v roku 1965) a neskôr v rokoch 1971 – 1974 súkromne u Joachima Pichuru z Panstwowej Wyszej szkoly muzycznej v Katoviciach aj hru na nástroji s melodickými basmi. Od roku 2002 vyučoval Miroslav Košnár aj na Žilinskej univerzite v Žiline a okrem toho pôsobil (už v období dôchodku) ako pedagóg v Súkromnej umeleckej škole v Žiline a v Základnej umeleckej škole v Rajeckých Tepliciach. Bol zakladateľom a umeleckým riaditeľom medzinárodného akordeónového festivalu mladých akordeonistov s názvom *Euromusette – Goldentango* a z jeho iniciatívy vznikol aj Akordeónový festival v rytme rôznych žánrov, na ktorom súťažia žiaci prioritne interpretujúci tanečnú hudbu. Až do vysokého veku s nadšením vykonával pedagogickú činnosť a aktívne sa podieľal na organizácii akordeónových festivalov.

Pedagogický prínos Miroslava Košnára

Ako pedagóg pôsobil Miroslav Košnár na všetkých typoch umeleckého školstva a vždy prepájal teoretické poznatky s praxou. Neustále sa snažil obohacovať si svoje vlastné pedagogické vedomosti a často sa inšpiroval metódami svojich slovenských, českých a najmä škandinávskych kolegov. Pravidelne sa so svojimi študentami zúčastňoval akordeónových súťaží a seminárov a sledoval aktuálne trendy v oblasti akordeónovej metodiky a didaktiky, ktoré potom aplikoval aj vo vlastnej

pedagogickej činnosti.

Počas svojej pedagogickej činnosti na žilinskom Konzervatóriu vychádzal zo stratégie u každého žiaka dosiahnuť takú úroveň interpretácie, aby sa mohol prezentovať nielen na domácich, ale aj na medzinárodných súťažiach. Prvýkrát sa medzinárodnej súťaže, *Tage der Harmonika* v Klingenthal, zúčastnil v roku 1970 so žiačkou Irenou Glogovskou - Medňanskou. Od toho roku sa so svojimi žiakmi takmer každý rok predstavoval na súťažných pódioch nielen v európskych krajinách, ale aj v USA, Kanade a Austrálii. Vďaka súťaži *Tage der Harmonika* v Klingenthal, ktorá je medzi akordeónovými súťažami považovaná za vedúce vrcholné podujatie, nadviazal kontakty nielen so svetovými pedagógmi, ale aj s akordeónovými konštruktérmi z firmy Weltmeister, ktorá sa venovala konštrukcii akordeónov s melodickými basmi značky Supita B. Prostredníctvom týchto kontaktov sa kvalitné koncertné akordeóny značky Weltmeister Supita B dostali aj medzi Košnárových študentov. S kvalitnejšími nástrojmi bolo možné interpretovať aj technicky náročnejšie skladby a tak interpretačná úroveň žiakov žilinského Konzervatória neustále stúpala. Ďalšou medzinárodnou súťažou, ktorej sa Miroslav Košnár so svojimi študentami zúčastňoval, bola súťaž *Tropheé Mondiale*, ktorú každý rok v inom štáte organizovala *Confédération Mondiale de l'accordéon* (C. M. A). C. M. A. bola založená v roku 1951 a funguje ako konfederácia akordeónových združení jednotlivých štátov, pričom každý delegát je zodpovedný za výber najvhodnejšieho kandidáta, ktorý bude na súťaži reprezentovať svoju krajinu. Zásluhou Marty Szökeovej, ktorá vykonávala funkciu viceprezidentky tejto súťaže, sa v roku 1967 členom konfederácie stala aj Československá republika. V roku 1982 bol kongresom za delegáta pre Slovensko zvolený Miroslav Košnár, ktorý sa v tom roku zároveň stal aj členom medzinárodnej súťažnej poroty. Špecifikom tejto akordeónovej konfederácie je to, že okrem organizovania interpretačnej súťaže usporadúva raz do roka Kongres C. M. A., kde sa jednotliví delegáti stretávajú a diskutujú o aktuálnych problémoch v akordeónovej pedagogike. Aj vďaka účasti na týchto kongresoch mal Miroslav Košnár možnosť zoznámiť sa s inovatívnymi smermi výučby akordeónovej hry a neskôr ich uplatniť vo vlastnom vyučovacom procese. Okrem spomínaných súťaží sa Miroslav Košnár pravidelne zúčastňoval jednej z najstarších svetových akordeónových súťaží *Coupe Mondiale*. Súťaž bola založená v roku 1935 v Paríži združením *Internationale accordeonistes*. Organizačný poriadok súťaže kládol na účastníkov vysoké požiadavky zahŕňajúce hru z listu, interpretáciu povinnej skladby a voľný program, pričom každý štát môže byť zastúpený najviac štyrmi súťažiacimi. Do roku 1989 pred každou súťažou prebiehali prehrávky organizované Zväzom skladateľov a Ministerstvom kultúry. O vynikajúcej pedagogickej práci Miroslava Košnára svedčí fakt, že jeho zverenci boli na túto súťaž s náročnými podmienkami účasti vybraní viackrát.

Filozofiou Miroslava Košnára bolo, že jeho žiaci môžu napredovať a vyrovnáť sa tak svetovej špičke len meraním si síl na súťažiach a prostredníctvom toho získaním nových zručností v akordeónovej hre. Súťaže považoval za výbornú možnosť výmeny pedagogických skúseností a za príležitosť prezentácie metodickej práce učiteľov. Príprava žiaka na súťažné vystúpenie je však náročný proces, vyžadujúci si veľa úsilia nielen zo strany žiaka ale aj zo strany pedagóga a účasť na súťaži predpokladá detailnú orientáciu pedagóga v metodickej problematike a poznanie aktuálnych trendov v oblasti interpretácie skladieb. Pedagóg by mal mať pri príprave žiaka k dispozícii široký diapazón originálnej akordeónovej literatúry využívajúcej všetky interpretačné a technické možnosti akordeónu. V začiatkoch pôsobenia Miroslava Košnára však archív konzervatória obsahoval len zastaralý notový materiál, na československom trhu neboli aktuálne akordeónové kompozície k dispozícii takmer vôbec a pôvodná slovenská akordeónová tvorba sa ešte len kryštalizovala. Miroslavovi Košnárovi sa postupne vďaka kontaktom so zahraničnými pedagógmi, interpretmi a vydavateľstvami podarilo vybudovať vlastný notový archív obsahujúci kompozície schopné konkurencie na poli medzinárodných súťaží. Vďaka práci Miroslava Košnára sa akordeónové oddelenie žilinského Konzervatória pozdvihlo na úroveň európskych konzervatórií a vysokých škôl, pričom v hudobno-pedagogickom procese sa reflektovali aktuálne trendy akordeónovej pedagogiky diskutované na medzinárodných fórach.

V súvislosti s uplatňovaním inovatívnych trendov je nutné spomenúť aj jeho snahu čo najskôr smerovať výučbu akordeónovej hry na využívanie gombíkového nástroja, ktorý má oveľa väčšie interpretačné možnosti ako nástroj s klávesmi. Tým, že sa so študentami pravidelne zúčastňoval zahraničných súťaží

získaval prehľad o aktuálnom dianí v svetovej akordeónovej organológii, kde sa v 60. rokoch 20. storočia do popredia dostával gombíkový akordeón. Miroslav Košnár si bol vedomý väčších technických a interpretačných možností gombíkového akordeónu a rozhodol sa na ňom naučiť hrať, aby neskôr zaviedol výučbu tohto nástroja aj na Konzervatórium v Žiline. Napriek jeho snahe našiel pochopenie u vedenia Konzervatória až v školskom roku 1984/1985, keby ako prvý žiak hrajúci na gombíkovom akordeóne nastúpil do Košnárovej triedy Róbert Jurčo.

Miroslav Košnár vychoval celkovo 64 absolventov, z ktorých 21 pokračovalo v štúdiu hry na akordeóne na vysokých školách doma, alebo v zahraničí (ZSSR, NDR, Francúzsko). Jeho absolventi, napr. Irena Medňanská - Glogovská, Janka Halačová, rod. Kopálová, Peter Zajac, Róbert Jurčo, pôsobia ako pedagógovia hry umeleckých školách alebo ako interpreti na domácej alebo zahraničnej pôde.

Významným prínosom Miroslava Košnára je založenie akordeónového festivalu *Euromusette-Goldentango*, ktorý sa každoročne koná v Rajeckých Tepliciach a je určený žiakom základných umeleckých škôl a študentom pedagogických fakúlt. Akordeónový festival je koncipovaný ako medzinárodná súťaž a poskytuje účastníkom možnosť predstavenia sa na súťažnom pódium v žánri tanečnej hudby. Pedagógovia tu majú možnosť konfrontovať svoju prácu s prácou iných pedagógov a konzultovať problémy akordeónovej výučby s odbornou porotou, prípadne inými pedagógmi a vymieňať si tak svoje skúsenosti. Pre potreby tohto festivalu vytvoril Miroslav Košnár niekoľko stoviek skladbičiek inštruktívneho charakteru určených pre sólo akordeón alebo pre komorné zoskupenia, pričom ponúka aj variabilitu obsadenia komorných zoskupení a nebráni sa ani možnosti improvizácie. Prioritou Miroslava Košnára nebolo vytvorenie technicky náročných skladieb virtuózneho koncertného charakteru, ale vytvorenie ľahko hrateľných skladbičiek tanečného charakteru, ktoré by sa žiaci základných umeleckých škôl dokázali pomerne rýchlo naučiť a ktoré by postupne rozvíjali ich techniku hry. Slovenskú inštruktívnu akordeónovú literatúru obohatil o nenáročné kompozície tanečného charakteru s motivačným potenciálom. V práci so žiakmi základných umeleckých škôl, resp. so staršími žiakmi začínajúcimi sa učiť hrať na akordeóne, vykonal záslužnú činnosť vytvorením metódy rýchleho napredovania prostredníctvom kódovej notácie.

Miroslav Košnár bol zanietým a neúnavným propagátorom akordeónu a vždy sa snažil byť príkladom pre svojich žiakov. Zanietenosť a nadšenie pre hru na akordeóne dokázal preniesť aj na svoje okolie a na svojich zverencov, ktorí sa neskôr sami stali pedagógmi hry na akordeóne na základných umeleckých školách a šírili tak jeho myšlienky a metódy ďalej. Bol pedagógom, ktorý sa nezameriaval len na výchovu vrcholných interpretov, ale dôraz kládol aj na to, že nie všetci sa neskôr uplatnia ako koncertní umelci, ale že väčšina z nich bude pôsobiť na základných umeleckých školách a na túto ich budúcu kariéru ich počas hodín aj pripravoval. Viedol ich k tomu, aby sa sami stali praktickými hudobníkmi a aby mali radosť z hry. Najväčším prínosom Miroslava Košnára je to, že od 60. rokov 20. storočia smeroval svoju výučbu na inovatívne trendy západoeurópskych metodík a orientoval sa hlavne na škandinávsku, nemeckú ale aj americkú a kanadskú školu a jej akordeónovú literatúru, reprezentovanú skladateľmi Lundquist, Deiro, Creston, Ettore, Fugazza a iných. Uplatňovaním týchto inovácií sa jeho spôsob výučby, ako aj neobyčajne ľudský, ale pritom prísny prístup ku svojim študentom odlišoval od spôsobov svojich kolegov a vďaka jeho individualite môžeme hovoriť o žilinskej škole. Právom sa radí medzi významné osobnosti akordeónovej pedagogiky na Slovensku s výrazným presahom do zahraničia.

ZÁVER

Konzervatórium v Žiline patrí na poli akordeónovej pedagogiky k vedúcim inštitúciám. Kontinuálne zabezpečuje výučbu hry na akordeóne už od 50. rokov 20. storočia. Pedagógovia ako Milan Seidl, Dezider Harvan, Anton Pittner, Janka Halačová a v neposlednom rade Miroslav Košnár vychovali generácie ďalších pedagógov a interpretov, ktorí ďalej šírili pedagogické myšlienky ako kultivovanú prácu s meчом, orientáciu na západoeurópske trendy a precíznu prácu so žiakom. Vďaka práci Miroslava Košnára malo Konzervatórium v Žiline a jeho študenti a pedagógovia pevnú pozíciu aj na poli náročných medzinárodných súťaží a slovenská akordeónová pedagogika sa tak etablovala do

povedomia nielen európskej akordeónovej verejnosti.

Literatúra

HARRINGTON, Helmi Strahl – KUBIK, Gerhard: *Accordion*. In: The New Dictionary of Interview: Spomienky Ireny Medňanskej, ktorá bola študentkou Miroslava Košnára v r. 1965- 1971 a následne ako výborná absolventka zostala na Konzervatóriu v Žiline vyučovať doplnujúce predmety k akordeónu a akordeón ako obligátny nástroj. V r. 1973 odišla na štúdium hry na akordeóne na Vysokú školu Franza Liszta do Weimaru do r. 1977.

Konzervatórium v Žiline 1951 – 1981. Bulletin k 30. výročiu školy, zostavila Ľudmila Brezányová-Vlková

Konzervatórium v Žiline 1951 – 2001. Bulletin k 50. výročiu založenia školy, zostavila Květa Glasnáková

Konzervatórium v Žiline 1951 – 2011. Bulletin k 60. výročiu školy, zostavila Zuzana Priečinská

Konzervatórium Žilina [O škole]. [online]. 2017 [cit 16-9-2017] Dostupné z: http://www.konza.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=55 Music and Musicians. Volume 1. New York : Oxford University Press, 2001. ISBN-13-978-0- 19-517067-2.

MURČOVÁ, Mária: *Milan Seidl – vzorný učiteľ. Monografia*. [Záverečná seminárna práca]. Žilina : Konzervatórium v Žiline, 1984. 32 s.

RAJTEKOVÁ, Andrea - KOŠNÁR, Igor: *Miroslav Košnár – významná osobnosť akordeónovej školy na Slovensku*. [Diplomová práca]. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2003. 136 s.

SZÓKEOVÁ, Marta: *Akordeón*. Bratislava : Krajský pedagogický ústav, 1968. 69 s.

Výročná správa Konzervatória v Žiline za školský rok 1972 – 73

Autor:

Mgr. Paulína Haragová

Katedra hudby

Pedagogická fakulta,

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

e-mail: paulina.haragova@ukf.sk

AUTORSKÁ POJETÍ, COBY PODSTATA PRO VÝTVARNĚ – EDUKATIVNÍ ZADÁNÍ

Jakub Havlíček

Abstrakt

Príspevek predstavuje průběh grantového projektu realizovaného v rámci disertačního projektu, jehož cílem je deskribovat specifické tendence znázornění a zpracování média světla v oblasti umění a výtvarné výchovy. Na základě kooperace s vybranými předními českými umělci používajícími ve své tvorbě světlo se otevírá rozličný blok témat, přístupů a rozdílností. Úmyslem projektu je vytvořit koncept přístupu určený pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, který bude zaměřený na implementaci fenoménu světla do konceptu ŠVP v České republice a bude aktualizovaný spoluprací s oborovými osobnostmi. Primární pozornost je soustředěna na přímé uplatnění ve výuce výtvarné výchovy.

ÚVOD

Príspevek představuje výsledky prvního roku studentského grantového projektu pojmenovaného *Light art jako prostředek rozvoje kreativity, imaginace a relačního myšlení ve výtvarné výchově*, který je realizovaný v rámci Studentské grantové soutěže Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Jedná se o badatelské aktivity uskutečněné v rámci disertačního projektu nesoucí totožný název. Uvedená výzkumná činnost je systematicky rozložena do dvou let trvání grantu (2017 - 2019), což znamená, že se aktuálně nachází v polovině celkové doby trvání. Řešitelský tým je členěn na účastníky se interní doktorandky ve studijním programu P7507 Specializace v pedagogice, obor Teorie výtvarné výchovy (MgA. et. Mgr. Eva Štefanová, Mgr. Terezie Corfu) a vědecké pracovníky (PhDr. Iva Mladičová, Ph.D., Mgr. Jitka Kratochvílová, Ph.D., Mgr. Hana Pejčochová, Ph.D.), odborné asistenty Katedry výtvarné kultury Pedagogické fakulty výše jmenované univerzity. Tematické rozhraní je možné vymezit napříč klíčovými oblastmi, kterými jsou: světlo, prostředí, pojetí, interakce, dílo, autor, divák, pedagog, výtvarná výchova.



Obrázek 1: Stínohra, SŠ, SPŠKS, Karlovy Vary

CHARAKTERISTIKA GRANTOVÉHO PROJEKTU

Hlavním záměrem výzkumného úkolu je vytvořit autorská výtvarně-pedagogická zadání navržená a cíleně určená pro 2. stupeň ZŠ a SŠ. Mimo jiné si uvedená zadání kladou za cíl představit eventuelní způsoby uchopení nehmotného světla a následnou implementaci do školního prostředí, zaměřit se na možnosti oborového vymezení s přímou vazbou na každodenní souvislosti, nastínit významové obsahy a odkazy. Ve všech případech se zadání budou zaměřovat na fenomén světla a budou vycházet ze spolupráce s vybranými předními českými umělci: Daniel Hanzlík, Pavel Mrkus, Richard Loskot,

Margita Titlová Ylovsky, Jiří David, Krištof Kintera, Michal Škapa a Vladimír 518, pracujícími s médiem světla. Výběr uvedených není náhodný. Jedná se o promyšlený výběr seskupený na základě mnohých kritérií, kterými jsou na příklad: generační různorodost, gender, způsoby uchopení média a práce s ním, volba mezi umělým či přirozeným světlem, atd. Primární pozornost je kladena na obsahový přínos a možnosti uplatnění zmiňovaných zadání ve výuce výtvarné výchovy. Mezi dílčími oblastmi zájmu v rámci charakterizovaného celku můžeme mimo jiné sledovat specifické vývojové tendence ztvárnění a zpracování média světla v umění a ve výtvarné výchově. Na příklad jakými proměnami v minulé době prošlo světlo coby výrazový prostředek nebo kdy a za jakých okolností dochází k přechodu z formální do obsahové roviny a naopak. Vzdělávacím záměrem je práce s dítětem coby s individualitou, kladení důrazu na způsoby a možnosti interakce, preferování kolektivních aktivit poskytujících rozměr v oblasti inkluze, spolupráce a především vzdělávání ve výtvarném oboru. Při samotné realizaci je přínosně chápán vlastní prožitek s důrazem na jeho autenticitu. Mezi kladenými otázkami popisovaného projektu jsou: Jakým způsobem se pracuje s pojetím světla v hodinách výtvarné výchovy na ZŠ a SŠ? Jak zacházet s tímto neuchopitelným médiem? Kdy se stává světlo uměním a jak mu rozumět? Čím světlo poutá dotazované umělce a kam se skrze něj odkazují?



Obrázek 2: Kresba světlem, 1. stupeň ZŠ, Kadaň

Tematický diskurs

Dosavadní průběh studentského grantového projektu je ve srovnání s původním plánem a skutečným stavem v daném roce naplněn. Cílem prvního bodu na daný rok bylo podrobně zmapovat situaci v tuzemsku ve spojitosti s bádáním tématem. Zmiňované se zdárně uskutečnilo a to v souvislosti několika zásadních momentů. Základem byla aktivní návštěva mezinárodního světelného festivalu *Signal festival 2017* konaného ve dnech 12. - 15. 10. 2017 v Praze a aktivní účast na vzdělávacím programu, akreditovaném MŠMT v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pod č. j. 1194/2017-1-153 jako studium k prohlubování odborné kvalifikace, *SVĚTLO-OBRAZ-ZVUK*, jenž se uskutečnil v termínu 19. -

21. 05. 2017 v Ústí nad Labem, konkrétně v prostorách FUD UJEP a ve Veřejném sále Hraničář, kde došlo k osobnímu setkání a přímému jednání s některými autory, kteří jsou součástí vybrané skupiny kooperujících tvůrců. V návaznosti na uvedené započala komunikace a spolupráce s již jmenovanými oborovými umělci, se kterými byly uskutečněny a nahrány rozhovory, kdy snahou bylo zjistit stěžejní informace týkající se autorské tvorby, vyjadřovacích prostředků, způsobů chápání, samotného pojetí, atd. Mimo zmiňovaných umělců započala spolupráce s vybranými galeriemi (Galerie moderního umění v Roudnici nad Labem, Galerie Josefa Lieslera v Kadani), které mají zkušenost se světelnými pracemi v nich instalovanými. Tento moment je pro řešenou oblast vnímán jako žádoucí z důvodu přínosných poznatků nejen z primární pozice tvůrce coby autora, nýbrž je rozšířen i o postřehy kurátorů a galerijních pedagogů jmenovaných institucí. Ukazují, jakým způsobem lze s dílem pracovat v edukativní rovině na

po instituci výtvarně-vzdělávací nikoli sběratelského rázu. Důvodem je potřeba prací charakteru „site-specific instalace“. Výsledkem hledání je Centre for International Light Art v německé Unně, které je jedinou dosavadní institucí s výstavní koncepcí zaměřující se na světelné umění a přímo spolupracující s umělci tak, že tvorba vzniká pro konkrétní daný prostor. Z tohoto důvodu je pro účely výzkumu v centru dojednána na 04.

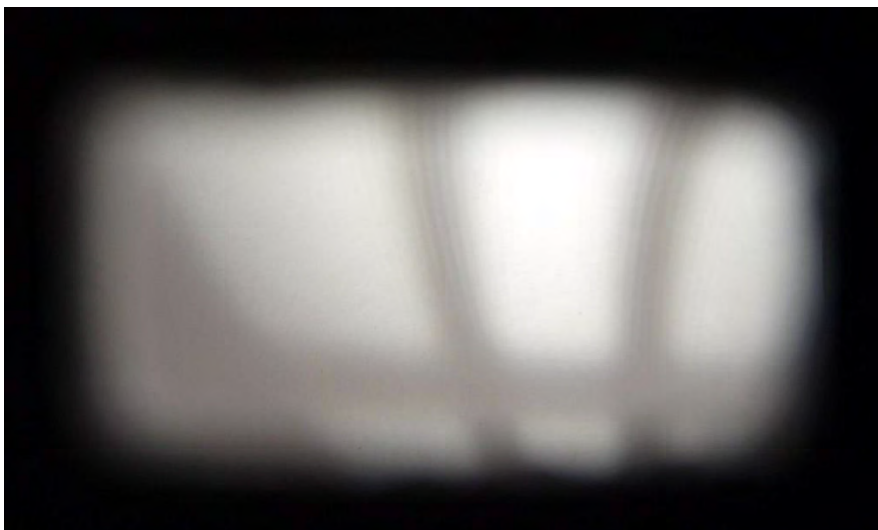
03. 2018 návštěva.



Obrázek 5: Stínohra, VŠ, KVK PF UJEP, Ústí nad Labem

Prezentace výzkumných šetření a zjištění

Dílčí oblasti šetření a zjištění byly v průběhu roku aktivně prezentovány na konferencích národního a mezinárodního charakteru: Vědecká doktorandská konference konaná 03. 02. 2017 na PF Trnavské univerzity v Trnavě s autorským příspěvkem v recenzovaném konferenčním sborníku *JUVENILIA PAEDAGOGICA 2017* (ISBN 978-80-8082-965-0) a Doktorandské kolokvium KVK PF UJEP uskutečněné 15. 02. 2017. Úspěšně započala komunikace se snahou prezentovat oblasti šetření a zjištění formou publikací článků v odborných a recenzovaných časopisech (*Výtvarná výchova* - ISSN 1210-3691, *Světlo* – ISSN 1212-0812, atd.). Plánovanými výstupy při řešení projektu do konce akademického roku 2017/2018 jsou: Studentská vědecká konference uskutečněná 05. 02. 2018, Vědecká doktorandská konference PF Trnavské univerzity v Trnavě s autorským příspěvkem v recenzovaném konferenčním sborníku *JUVENILIA PAEDAGOGICA 2018* realizovaná dne 09. 02. 2018, Doktorandské kolokvium KVK PF UJEP konané k 14. 02. 2018, Konference Studentské vědecké a umělecké odborné činnosti PF UP plánované na 24. 04. 2018 a v neposlední řadě zamýšlená účast na Mezinárodní vědecké konferenci doktorandů a odborných asistentů *QUAERE 2018* v termínu 18. - 22. 06. 2018.



Obrázek 6: Světelná šablona, VŠ, KVK PF UJEP, Ústí nad Labem

ZÁVĚR

Cílem pro aktuální kalendářní rok je zpracování, analýza a vyhodnocení získaných záznamů, konzultace se zainteresovanými osobnostmi a na základě toho tvorba výtvarně-pedagogických zadání pro ZŠ, SŠ s následnou ověřovací fází přímo ve výuce výtvarné výchovy v České republice. Finální intencí je představit výsledky a závěry grantové činnosti mimo jiné i v kapitolách autorské disertační práce.

Literatura

- Beccaria, M., Eliasson, Ó. 2013. *Olafur Eliasson: OE*. London: Tate Publishing, Modern artists (London, England). ISBN 978-1-85437-966-5.
- Brücknerová, K. 2011. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5616-9.
- Dytrtová, K. 2010. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 978-80-7414-250-5.
- Chrásková, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha : Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- Podlipský, R., Vančát, J., Uhl Skřivanová, V., Zikmundová, V. 2017. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň : ZČU v Plzni, ISBN 978-80-261-0728-6.
- Slavík, J., Chrz, V., Štech, S. 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. V Praze : Karolinum. ISBN 978-80-246-2335-1.
- Slavík, J., Wawrosz, P., 2011. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. 2. díl, 2. ekonomické vyd. V Praze : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, ISBN 978-80-7290-499-0.
- Slavíková, V., Slavík, J., Eliášová, S. 2007. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-322-2.
- Thorová, K. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha : Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- Uhl Skřivanová, V. 2014. *Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. Ústí nad Labem : UJEP. ISBN 978-80-7414-663-3.

Autor:

Mgr. Jakub Havlíček

Katedra výtvarné kultury

Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

České mládeže 360/8, 400 01 Ústí nad Labem, Česká republika

email: ahavlisak@seznam.cz

KLASICKÁ HUDBA V POHYBOVÝCH ČINNOSTIACH NA PREDMETOCH TANEČNEJ PRÍPRAVY

Zuzana Hubinská Elena Zahoráková

Abstrakt

Príspevok k téme konferencie sa zaoberá aplikovaním klasickej hudby do hudobno-pohybových činností na predmetoch tanečnej prípravy na základných umeleckých školách. Ako príklad praktickej ukážky uvádzame úryvky zo skladby Karneval zvierat od Camille Saint-Saëns. Hudobné dielo sme vybrali na základe učebných osnov hudobnej výchovy pre základné školy (ISCED 1 – primárne vzdelávanie). Zo 14-tich častí pre konkrétny príspevok vyberáme 6 skladieb: Úvod, Korytnačky, Klokany, Bytosť s dlhými ušami, Kukučka v hlbokom lese, Voliéra. Pohybový materiál tvorí štylizovaný beh, izolovaná práca horných a dolných končatín, práca s dynamickými, rytmickými zmenami a orientácia v scénickom priestore. Uvedené ukážky sú introdukciou k empirickému výskumu, cieľom ktorého je s použitím inovatívnych didaktických pomôcok – tablet, podložka, kinekt – zvýšiť motiváciu detí k nadobúdaniu pozitívneho vzťahu ku klasickej hudbe pri jej využívaní v pohybovej a tanečnej príprave.

ÚVOD

Od dávnych vekov je tanec spojený s hudbou. V zápisoch z dejín sa uvádza hudba, ktorá sprevádza tanec už od rituálnych tancov, objavuje sa pri spoločenských udalostiach, sprevádza tanec na divadelných doskách celého sveta. Tanec a hudba neodmysliteľne patria do širokého spektra hodnôt, ktoré produkuje človek od nepamäti. Vplyvom mediálnych a sociálnych informačných zdrojov je človek obkolesený umeleckou aj neumeleckou tvorbou na každom kroku. V konkrétnejšej forme túto skutočnosť vidíme v uprednostňovaní nových trendov aj vo vyučovacom procese a hudobno-pohybových činnostiach na základných umeleckých školách. Taneční pedagógovia v snahe udržať záujem žiakov v kreatívnej činnosti, siahajú po známych skladbách súčasnej populárnej tvorby (r&b, hip-hop). Ak sa sústredíme na pohyb ako základný výrazový prostriedok, ktorý nám pomáha prijať klasickú hudbu detským figurantom, nesmieme zabúdať na fakt, že hudba a pohyb sú ešte stále predmetom hry. Samotné počúvanie hudby im neprináša taký zážitok, ako keď ju precítia aj pohybom a výrazom. Dieťa ich skúma a objavuje prostredníctvom detského experimentovania a pri ich sprostredkovaní má možnosť uplatniť poznávací a objaviteľský inštinkt. Cieľom spájania pohybu s klasickou hudbou je prepájať myšlienky s pohybom a zároveň citovú stránku dieťaťa s rozumovou. Na základe rôznych názorov na emócie a výkon dieťaťa (obdobie rannej adolescencie) sme sa utvrdili, že citové návyky a postoje, ktoré si dieťa osvojuje v škole a doma, determinujú jeho neskoršiu emocionálnu inteligenciu. Z toho vyplýva, že detstvo a dospelosť sú kľúčovým obdobím v živote človeka (Baumgartner; Zacharová [online], 2011). Preto upriamujeme pozornosť na skúmanie danej problematiky práve na základných umeleckých školách, konzervatóriách a odborných školách s tanečným, alebo dramatickým odborom. Cieľom tvorivého procesu je rozšíriť repertoár hudobného sprievodu pre rôzne spôsoby pohybu, obohatiť hudobný prehľad a orientovať záujem mládeže aj na inú než súčasnú populárnu hudbu. Ambíciou pohybového stvárnenia je to, aby deti nevnímali klasickú hudbu ako niečo obmedzujúce, čo by viedlo k frustrácii a nezaujmu.

ÚRYVKY ZO SKLADBY K TANEČNÉMU PROJEKTU PRE PRIMÁRNY STUPEŇ UMELECKÉHO VZDELÁVANIA CAMILLE SAINT SAENS – KARNEVAL ZVIERAT

Suita, ktorú skladateľ vtipne nazval ako veľkú zoológickú fantáziu. Dielo obsahuje 14 krátkych skladieb o rôznych zvieratách. Sú to veselé skladby, ktoré využívajú zvukomalebné prvky. Jednotlivé časti sa dajú vďaka zvieraciemu námetu a svojím kontrastom ľahko pohybovo znázorniť. Práve preto sú vhodné pre deti. Skladateľove duchaplné a úsmevné umelecké stvárnenie charakteristiky zvierat, je miestami ostrou kritikou a výsmechom niektorých javov vtedajšej spoločnosti. Jednotlivé časti z tejto suity najmä Labuť, Akvárium a Finále sa používajú aj vo filmoch alebo reklamách, čím vzniká možnosť, že ich deti z počutia poznajú (Le carnaval des animaux [online], 2016). Skladba má trvanie

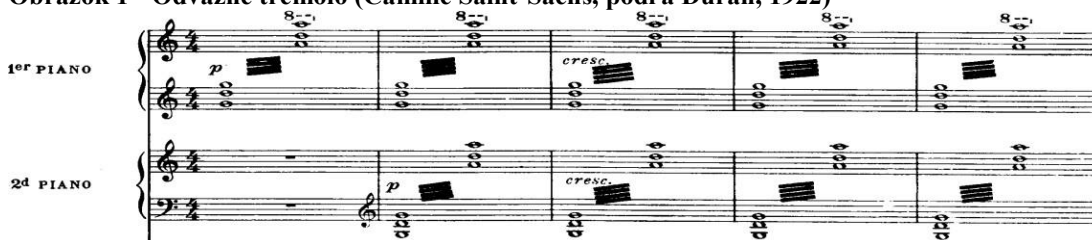
približne 20 minút, čo sa môže zdať pre detského poslucháča náročné. Jednotlivé časti sú však krátke, čo nám pomáha udržať detskú pozornosť stále aktívnu.

Úvod

- Hudba:

Suíta začína zvukom dvoch klavírov, ktoré hrajú odvážny tremol. Do ich hry vstupujú husle. Melódiu ukončia klavíry rýchlym behom po klávesnici v protichodnom smere. Nasleduje sláčiková pochodová téma, ktorú sprevádzajú klavíry, tá sa v úvode objavuje častejšie. Klavíry nám ďalej predstavujú a svojou hrou pripomínajú rev leva. Úvod končí hrou oboch nástrojov využívaných v tejto časti (Camille Saint-Saëns [online], 2016).

Obrázok 1 - Odvážne tremolo (Camille Saint-Saëns, podľa Duran, 1922)



Obrázok 2 –Ukončenie úvodnej melódie (Camille Saint-Saëns, podľa Duran, 1922)



Obrázok 3 - Motív rev leva (Camille Saint-Saëns, podľa Duran, 1922)



- Pohybové stvárnenie:

Cieľ: Nájsť primeranú svalovú aktivitu svalov, udržať statickú polohu tela. Vypracovať balans, respektíve rovnováhu tela na jednej, alebo dvoch dolných končatinách.

Túto časť môžeme poňať ako predstavovanie jednotlivých zvierat, ktoré sa v suíte ďalej objavujú. Má pozitívny podtext a úvodné tremolo má nástojčivý charakter. Hudbu môžeme preniesť do pohybu celého tela, so zachovaním špecifických charakteristík pohybu konkrétnych zvierat. Niektoré sa hýbu viac do priestoru, niektoré viac na mieste, čím vznikne akýsi organizovaný chaos. Svalová aktivita pohybu tak bude rozdielna, priestorová úroveň sa bude náhle a nečakane meniť. Záver skladby zdôrazníme pauzou v pohybe. Silová aktivita sa zvyšuje, s cieľom udržať záverečnú polohu tela.

Korytnačky

- Hudba:

Táto časť je založená na drastickom spomalení melódie slávneho kankánu z Offenbachovej operety Orfeus v podsvetí v podaní jedného klavíra a sláčikov. Mierne satirická časť, ktorá sa otvára s klavírom. Ten hrá triolovú figúru vo vyššom registri (Camille Saint-Saëns [online], 2016).

Obrázok 4 - Triolová figúra (Camille Saint-Saëns, podľa Duran, 1922)



- Pohybové stvárnenie:

Cieľ: Práca v skupine s komplikovanou priestorovou kresbou a náročnej orientácií v tanečnom priestore.

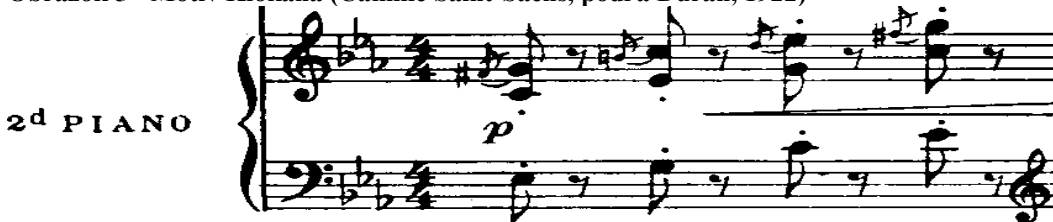
Kontrast tejto časti je na prvý pohľad a počutie jasný. Pohyb sa drasticky spolu s hudobným sprievodom spomaľuje. Znižuje sa dynamika pohybu a svalová aktivita je mierna aby boli deti schopné viesť pomalé pohyby. V dolných končatinách sledujeme rytmus viazaný na klavírny part, horné končatiny vykresľujú melódiu sláčikových nástrojov. Atmosféra skladby je zasnená, spomalená, čo sa snažíme preniesť do pohybu. Pracujeme v jednej skupine s využitím zaujímavej priestorovej kresby a náročnejšej orientácie v tanečnom priestore. Tým zabezpečíme aj v jednoduchšej časti stálu aktivitu a pozornosť žiakov.

Klokany

- Hudba:

Základný motív je vytváraný pomocou kvínt, ktoré predstavujú chôdzu týchto zvierat – skákanie, táto časť suity je určená pre dva klavíry (Le carnaval des animaux [online], 2016).

Obrázok 5 - Motív Klokana (Camille Saint-Saëns, podľa Duran, 1922)



- Pohybové stvárnenie:

Cieľ: Rytmizovaný beh v závislosti od hudobného sprievodu. Orientácia v tanečnom priestore. Tempo ostáva stále podobné ako v predchádzajúcich dvoch častiach. Pohybovo zachytiť sa dá mierne stúpajúca a klesajúca dynamika v hudbe. Táto časť je veľmi krátka a skôr slúži ako prechodová časť. Dá sa v nej aplikovať priestorová kresba, prebehnutím z jednej strany tanečného priestoru na druhú. Beh by bol rytmizovaný v závislosti od hudobného sprievodu.

Bytosť s dlhými ušami

- Hudba:

Parodická, považovaná za najmenej melodickú a určená pre dvoje husle. Tie striedajú vysoké hlasné tóny s nízkym akoby bručaním (navodzujú hlas somára) (Camille Saint-Saëns [online], 2016).

Obrázok 6 - Hlas somára (Camille Saint-Saëns, podľa Duran, 1922)



- Pohybové stvárnenie:

Cieľ: Aktívna práca v skupine, okamžitá pohybová odpoveď. Vedomé striedanie dynamiky a improvizácia pri výbere vertikálnej úrovne a následnej práci v nej.

Hlavný melodický motív sa v rovnakej forme opakuje 15x. V tejto časti aplikujeme prácu v dvoch skupinách, ktoré si budú navzájom pohybovo odpovedať. Dynamika pohybu sa bude striedať. V úvode je ostrý pohyb v silnej dynamike, striedaný rýchlym pohybom v slabšej dynamike zodpovedajúcej hudobnému sprievodu. Skupiny pracujú na mieste, v ktorejkoľvek vertikálnej úrovni (stoj, sed, ľah...). Rytmus pohybu sa nemení, mení sa len tempo v zmysle nástupu pohybovej odpovede. Niekedy je dlhšia obsiahnutá na 4 takty, inokedy kratšia a rýchlejšia, obsiahnutá len v 2 taktach.

Kukučka v hlbokom lese

- Hudba:

V tejto časti hlas známeho vtáka napodobňuje klarinet na pozadí oboch klavírov. Klavíry hrajú veľké, mäkké akordy, zatiaľ čo klarinet hrá jednoduché dvoj-tónové ostinato. Saint-Saëns v pôvodnom zápise uvádza, že klarinetista by mal byť mimo scény (Camille Saint-Saëns [online], 2016).

Obrázok 7 - Klarinet predstavuje hlas kukučky (Camille Saint-Saëns, podľa Duran, 1922)

- Pohybové stvárnenie:

Cieľ: Využiť celú osobnú kinesféru pohybu, s minimálnym posunom do priestoru. Izolácie pohybu dolných končatín, ktoré udržujú rytmickú štruktúru skladby a horných končatín, ktoré znázorňujú melódiu skladby.

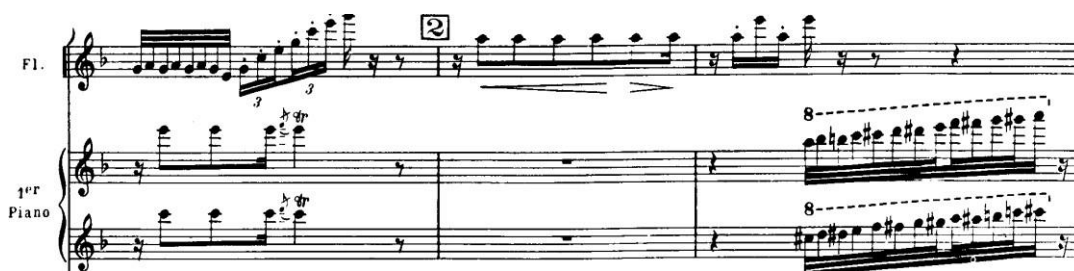
Melódia tejto časti sa stále opakuje bez väčších zmien. Z partitúry sa dá vyčítať, že časť je v stredne pomalom tempe (andante). Táto časť má pochmúrny charakter, pohyby sú preto spomalené s tendenciou smerovať do centra. Využívame osobnú kinesféru pohybu, iba s minimálnym posunom do priestoru. Akcentujeme pohyb niektorou izolovanou časťou tela na zvuk klarinetu. Využívame najvyššiu polohu tela po vertikálnej rovine (v stojí). Dolnými končatinami sledujeme rytmus hraný na klavíri, horné končatiny vykresľujú melódiu v priestore. Deťom pomáha imaginácia pohybu vo vode, kedy získajú správne svalové napätie, potrebné pri viazanom, legátovom pohybe horných končatín.

Voliéra

- Hudba:

Skladateľ ostal pri vtáčej téme aj v tejto časti skladby. Hudobné nástroje, ktoré tu vystupujú sú klavír, flauta a sláčikové nástroje. Husle v pozadí pripomínajú prostredie džungle, violončelo a basa hrajú kadencie. Flauta preberá rolu a napodobňuje hlas vtáka, spev ostatných vtákov v pozadí zhudobňuje klavír, príležitostným trilkovaním a cinkaním. Táto časť končí potichu, za zvuku flauty, ktorá hrá stúpajúce stupnice (Camille Saint-Saëns [online], 2016).

Obrázok 8 - Flauta a klavír ako vtáčtvo (Camille Saint-Saëns, podľa Duran, 1922)



- Pohybové stvárnenie:

Ciel': Udržať viazaný plynulý pohyb aj v rýchлом tempe. Pohybové reťazce nadväzujúce na seba, musia mať jasný začiatok a koniec pohybu.

Oproti predchádzajúcej časti, prichádza pozitívna a veselá hudba. Pohyb sa zrýchľuje, ostáva však rovnaká dynamika a legátový pohyb, doplnený o mierne akcenty v pohybe. Pohyb smeruje do priestoru, z centra von, tvárou voči divákovi. Využívame rôzne priestorové kresby viac v prednej časti tanečného priestoru. V tejto časti môžeme aplikovať skokové variácie zo skupiny malých až stredne vysokých skokov a jednoduché otočenia na dvoch alebo jednej dolnej končatine. Táto časť nie je príliš dlhá, prichádza však ako príjemné spestrenie pochmúrnej nálady.

ZÁVER

Tanečné a hudobné umenie považujeme za nástroj emocionálnej výpovede jednotlivca alebo skupiny. Dnešné umenie je syntézou viacerých zložiek. Na jednej strane umelci tvoria historicky zaužívanými spôsobmi, na druhej strane iní umelci odmietajú takéto spôsoby a hľadajú nové výrazové prostriedky. Pri hľadaní výskumného problému sme sa inšpirovali pedagogickou praxou a vyhodnotením realizovaného prieskumu na základných umeleckých školách a konzervatóriách na Slovensku. Na spracovanie danej problematiky sme zvolili empirický výskum a kvalitatívno-kvantitatívnu zmiešanú stratégiu. Dizertačná práca je rozdelená do dvoch častí. V teoretickej časti používame prevažne literárnu metódu. Empirickú časť realizujeme metódou kvaziexperimentu. Využívame viaceré metódy zberu dát: rôzne stupne pozorovania – participačné, neštruktúrované, rozhovor – štruktúrovaný, neformálny, skupinové interview, dotazník, audiovizuálny záznam a pod. Čitateľ v písomnej práci okrem iného nájde aj praktickú ukážku aplikácie klasickej hudby do hudobno-pohybových činností žiakov na primárnom stupni umeleckého vzdelávania aplikovanú v predmete tanečná príprava, ktorú tvorí aj zainteresované počúvanie skladby Karneval zvierat. Prínosom dizertačnej práce je využitie inovatívnych postupov a pomôcok v hudobno-pohybových aktivitách (tablet, podložka, kinect). Pomocou nich sa snažíme prekonať predsudky voči klasickej hudbe. Chceme tak rozvíjať hudobné vnímanie, pohybovú kreativitu so zreteľom na zachovanie detskej hravosti a spontánnosti. Po overení a vyhodnotení efektívnosti jednotlivých didaktických pomôcok môže práca slúžiť ako inšpirácia pre pedagógov na ZUŠ pri hľadaní cesty ako motivovať deti k prijímaniu klasickej hudby.

Literatúra

BAUMGARTNER, F.; ZACHAROVÁ, Z. 2011. *Emocionálna a sociálna inteligencia vo vzťahu k zvládaniu v ranej adolescencii*. [online]. [cit. 2017-10-17]. Dostupné na internete: < <https://e-psycholog.eu/pdf/baumgartner-etal.pdf> >.

CAMILLE SAINT-SAËNS - *Carnival of the Animals*. [online]. Classiccat.net. 2016. [cit. 2017- 10-01.]. Dostupné na internete: <http://www.classiccat.net/saint-saens_c/_cota.info.php>.

DURAND, A. & FILS, EDITEURS, 1922. *Le Carnaval des Animaux – grande fantaisie zoologique*. [online]. Paríž: Durand et C^{ie}, [cit. 2017-10-01]. Dostupné na internete:<<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1166870b/f1.image>>.

LE CARNAVAL DES ANIMAUX - *de Camille Saint-Saëns*. [online]. Musicologie.org. Jún. 2016. [cit.2017-10.01]. Dostupné na internete:

<https://www.musicologie.org/sites/c/carnaval_des_animaux.html>.

Autor:

Mgr. art. Zuzana Hubinská

Katedra hudby

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

email: z.hubinska@hotmail.sk

LEGISLATÍVNE RÁMCE VZDELÁVANIA DETÍ MIGRANTOV A MALOLETÝCH BEZ SPRIEVODU V PODMIENKACH SLOVENSKEJ REPUBLIKY

Svetlana Košková

Abstrakt

Vzdelávanie migrantov je jedným z práv, ktoré sa poskytujú cudzincom na území SR a vyplývajú z charakteru migračnej politiky nášho štátu. Cieľom predkladaného príspevku je charakterizovať súčasne platné legislatívne podmienky vzdelávania migrantov v SR. Zmena koncepcie migračnej politiky, a tiež charakter migrantov sa za posledných 10 rokov výrazne zmenil, čo by sa malo odraziť na úprave legislatívy i na novej koncepcii vzdelávania migrantov. V príspevku sú (1) vymedzené dostupné dokumenty, ktoré sa migráciou a vzdelávaním migrantov v SR zaoberajú; (2) prezentované vybrané výskumy z oblasti vzdelávania migrantov v slovenskom kontexte. Z nadobudnutého poznania sú formulované východiská projektovaného výskumu v predmetnej oblasti.

ÚVOD

Migrácia je proces, kedy jednotlivci i celé skupiny ľudí z rôznych dôvodov opúšťajú svoje domovy. Súčasná mobilita ľudí je vyššia ako kedykoľvek predtým v novodobej histórii. Národná inštitúcia pre Európsku migračnú sieť - International Organization for Migration (IOM), vo svojej správe uvádza, že migrácia naďalej prudko stúpa, čím sa stáva jednou z určujúcich globálnych otázok 21. storočia (Oriešková – Milla, 2013).

Migrácia je komplexným, javom, zahŕňajúcim množstvo dôvodov, procesov, aktérov/subjektov, kontextuálnych súvislostí, ktoré sa môžu meniť v čase, priestore a kultúrnom kontexte. Popis a analýza všetkých vstupných premenných, ktoré do procesu migrácie vstupujú, je zložitým javom. Migráciu ako fenomén možno skúmať z viacerých hľadísk. Uvádzame len niektoré z možných prístupov ku interpretácii i následnej kontextuálnej analýze migrácie: 1. ekonomické hľadisko, 2. politické/politologické determinanty, 3. sociálne súvislosti, 4. kultúrne aspekty alebo 5. vzdelávacia politika.

Jednou z dôležitých oblastí týkajúcich sa migračnej politiky a jej celkovej koncepcie je zaujatie adekvátnych postojov v oblasti vzdelávania migrantov. Vytváranie vhodných výchovno- vzdelávacích postupov je hlavnou úlohou štátu v oblasti integrácie migrantov (Koncepcia migračnej politiky, 2009). Cieľom príspevku je prezentovať:

1. prehľad legislatívnych a právnych dokumentoch zaoberajúcimi sa vzdelávaním migrantov v SR,
2. doterajšie výskumy v oblasti vzdelávania maloletých migrantov v slovenskom kontexte,
3. výskumnú orientáciu dizertačnej práce.

LEGISLATÍVA A PRÁVNE NORMY

V nasledujúcej časti príspevku sa budeme zaoberať východiskovými právnymi normami, ktoré určujú smerovanie vzdelávania maloletých migrantov. Prvým základným dokumentom, ktorý určuje parametre vzdelávania migrantov je zákon NR SR č. 270/1995 Z. z. o štátnom jazyku, kde je v §1 zakotvené: „Štátnym jazykom na území Slovenskej republiky je slovenský jazyk. Štátny jazyk má prednosť pred ostatnými jazykmi používanými na území Slovenskej republiky“.

Kvalitné poznanie a praktické ovládanie slovenského jazyka podmieňuje funkčne primeranú a vycibrenú komunikáciu jeho nositeľov. Jazyková príprava si vyžaduje cieľavedomosť, systematickosť, organizovanosť a vysokú odbornú úroveň výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Zvlášť v prípade vzdelávania migrantov je žiaduce komplexne prispôsobiť výchovno- vzdelávací proces pripravený priamo pre ciele skupinu migrantov. Právne dokumenty, týkajúce sa vzdelávania migrantov a maloletých bez sprievodu určujú celé smerovanie vzdelávacieho procesu. Z koncepčných materiálov migračnej a integračnej politiky majú priamy dopad na deti cudzincov, predovšetkým:

- Koncepcia integrácie cudzincov v Slovenskej republike (MPSVR, 2009),

- Rozpracovanie koncepcie migračnej politiky SR v podmienkach rezortu školstva (MŠ SR, 2005),
- Národný plán výchovy k ľudským právam na roky 2005 – 2014 (MŠ SR, 2005).

Z oblasti vzdelávacej politiky a legislatívy sú pre oblasť vzdelávania detí cudzincov v základných školách relevantné predpisy:

- Zákon č. 498/1990 Z. z.,
- Zákon č. 365/2004 Z. z. (antidiskriminačný zákon),
- Zákon č. 48/2002 Z. z. o pobyte cudzincov,
- Zákon č. 480/2002 Z. z. o azyle,
- Zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl,
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelaní (školský zákon).

V súčasnosti sa používajú tieto učebnice spracované pre vyučovanie migrantov:

- Slovenčina pre cudzincov (Dratva, 1999),
- Kurikulum Slovenských reálií pre deti cudzincov v SR (Jankovič 2008),
- Slovenčina pre azylantov a žiadateľov o azyl (Uramová, 2007).

Ministerstvo školstva Slovenskej republiky v spolupráci s Ministerstvom vnútra ponúka dvojmesačný vzdelávací kurz slovenského jazyka pre deti migrujúcich rodičov. Príprava vzdelávacieho kurzu sa uskutočňuje podľa zákona č. 498/1990 Z. z. § 19 odsek 2, kde sa uvádza: „Utečenec má právo zúčastňovať sa na bezplatných kurzoch českého, alebo slovenského jazyka a nárok na vzdelanie poskytované v rámci povinnej školskej dochádzky“. Uvedené kurzy sa realizujú v záchytnom tábore v Humennom a pobytových táboroch, ktoré sú v kompetencii Migračného úradu Ministerstva vnútra Slovenskej republiky. Ten zodpovedá za ich realizáciu, priestorové a materiálne vybavenie.

Ďalším legislatívnym dokumentom, ktorý v súvislosti s migračnou politikou nemožno opomenúť a zároveň sa odzrkadľuje v každej činnosti s migrantmi, je zákon č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov – antidiskriminačný zákon. Zákon č. 48/2002 Z. z. o pobyte cudzincov a o zmene a doplnení niektorých zákonov nadobudol účinnosť 1. apríla 2002. Rieši podmienky vstupu a pobytu cudzincov na území Slovenskej republiky. Prijatím uvedeného zákona sa dosiahol súlad s Ústavou Slovenskej republiky a medzinárodnými zmluvami, ktorými je Slovenská republika viazaná v oblasti unifikácie rodín a v oblasti pohybu a pobytu cudzincov. Zároveň sa vytvára legislatívna základňa pre aproximáciu cudzineckého práva Slovenskej republiky s právom Európskej únie.

Zákon č. 480/2002 z. z. o azyle z 20. júna 2002 o zmene a doplnení niektorých zákonov upravuje problematiku konania o azyle a ustanovuje postup pri poskytovaní dočasného útočiska, právach a povinnostiach žiadateľov o udelenie azylu, právach a povinnostiach azylantov a odídencom. Riešia sa aj základné otázky integrácie do spoločnosti i pobyt v azylových zariadeniach. Na základe odkazov v zákone č. 480/2002 Z. z. o azyle, následne povinnú školskú dochádzku azylantov rieši zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl v znení neskorších predpisov v § 34 až § 37.

V § 34a zákona č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl je vymedzené začlenenie cudzincov do nášho školstva v rámci povinnej školskej dochádzky. Ukladá školám organizovať základné a rozširujúce vzdelávacie kurzy štátneho jazyka pre deti cudzincov na odstránenie jazykovej bariéry. Pre deti žiadateľov o azyl a azylantov v azylových zariadeniach, kde je školská dochádzka povinná podľa zákonov Slovenskej republiky uvedené kurzy odborne a finančne zabezpečuje Migračný úrad Ministerstva vnútra Slovenskej republiky. Na základe odporúčaní Európskej únie v rámci predvstupových podmienok bolo do zákona č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl v znení neskorších predpisov a v znení zákona č. 408/2002 Z. z. zapracované nové paragrafové znenie, a to § 34a o výchove a vzdelaní detí cudzincov s účinnosťou od 1. septembra 2002. V uvedenom zákone sa uvádza:

„(1) Deťmi cudzincov na účely tohto zákona sú deti

- a) osôb, ktoré sú občanmi iného štátu, s povoleným pobytom na území Slovenskej republiky,
- b) utečencov alebo žiadateľov o priznanie postavenia utečenca na území Slovenskej republiky podľa osobitného predpisu,
- c) zahraničných Slovákov.

- (2) Deťom cudzincov s povoleným pobytom na území Slovenskej republiky a deťom utečencov a žiadateľov o priznanie postavenia utečenca sa poskytuje výchova a vzdelávanie v základných školách a v stredných školách za tých istých podmienok ako občanom Slovenskej republiky.
- (3) Pre zaradenia detí cudzincov do výchovno-vzdelávacieho procesu v základných školách sa v stredných školách na odstránenie jazykových bariér organizujú základné a rozširujúce jazykové kurzy štátneho jazyka.
- (4) Deti žiadateľov o priznanie postavenia utečenca a deti utečencov zaraďuje do príslušného ročníky riaditeľ školy po zistení úrovne ich doterajšieho vzdelania a ovládania štátneho jazyka.
- (5) Pre deti žiadateľov o priznanie postavenia utečenca v utečeneckých táboroch, ktorých školská dochádzka podľa zákonov Slovenskej republiky je povinná, kurzy základov slovenského jazyka odborne a finančne zabezpečuje Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky“ (zákon č. 408/2002 Z. z.). V súčasnosti je zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl nahradený novým zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov s účinnosťou od 1. septembra 2008. Uvedený zákon nevymedzuje ďalšie špecifiká vzdelávania migrantov spôsobom, aby presahoval vymedzenia v predchádzajúcich školských zákonov.

DOTERAJŠIE RELEVANTNÉ VÝSKUMY

Jedným z cielených výskumov o vzdelávaní detí cudzincov v SR bol výskum realizovaný Slovenským národným strediskom pre ľudské práva (SNSLP) v roku 2007 v rámci projektu Monitoring adaptácie detí vybraných skupín cudzincov, ktorí žijú a pracujú na území SR (Drál, et al., 2011). Metodologicky bol projekt postavený na dotazníkoch, ktoré vyplňali riaditelia vybraných škôl s vyšším počtom cudzincov. Metodológia vybraného výskumu vo verejne dostupnej záverečnej správe projektu nie je bližšie špecifikovaná. Záverečná správa sa sústreďuje na základné štatistiky, postrehy a problémy vo vzdelávaní detí cudzincov. Napriek absencii hlbšej analýzy empirických dát je záverečná správa projektu kritická k nastaveniu systému vzdelávania vo vzťahu k deťom cudzincov. Zdôraznené sú najmä pripomienky týkajúce sa oblasti vyučovania slovenského jazyka. Ako je uvedené v správe „minimum pozornosti sa venuje otázkam profesionálnej prípravy a metodickému vedeniu učiteľov v oblasti jazykovej výučby a vzdelávania detí cudzincov.“ (SNSLP 2007, s. 11). Aj napriek dôležitosti osvojenia si slovenského jazyka nemajú školské zariadenia určenú povinnosť vytvárať podmienky na bezplatné vyučovanie a doučovanie slovenského jazyka pre deti cudzincov (SNSLP, 2007). V správe sa ďalej uvádza, že „školy často zaraďujú žiakov do nižších ročníkov (než je ich mentálny vek, pozn. autorky), aby sa doučili základy slovenského jazyka“ (SNSLP, 2007 s. 19). Upozorňujú však na to, že zaradenie žiaka do nižšieho ročníka môže vyvolať negatívne reakcie zo strany žiaka, ako je pocit hanblivosti alebo menejcennosti. Správa sa okrajovo venuje otázkam kultúrnej integrácie, kde sa uvádza: „V mnohých prípadoch sa objavujú tendencie pedagógov k presadzovaniu asimilácie na úkor podpory integrácie a nie sú dostatočne využívané multikultúrne prvky“ (SNSLP, 2007). Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ) vydal informačno-metodický materiál pre pedagógov vzdelávajúcich deti z rôznych kultúrnych prostredí pod názvom Deti cudzincov vo výchovno-vzdelávacom procese z hľadiska dodržiavanie ľudských práv a práv detí, ktorý ma z vyššie uvedeným výskumom priamy súvis (ŠPÚ, 2005). Publikácia je rozdelená do dvoch častí, a to všeobecná a odborná-metodická časť. Prvá časť je zameraná na multikultúrnu výchovu a vysvetľuje kľúčové pojmy a koncepty s ňou súvisiace. Ponúka tiež prehľad relevantných koncepčných dokumentov, ktoré sa venujú migrácii a kultúrnej rôznorodosti na Slovensku. Obsah odborno-metodickej časti je zameraný na učebný plán, učebné osnovy a metodické odporúčania pre základný a rozširujúci kurz štátneho jazyka pre deti cudzincov. Obe už spomínané publikácie verejných inštitúcií však neobsahujú podrobné empirické dáta. Publikovaná bola len analýza postavenia veľmi špecifickej skupiny detí – maloletých bez sprievodu (Fajnorová – Številová, 2009). Maloletí bez sprievodu sú oproti deťom iných migrantov v špecifickom postavení.

Čiastočne relevantné sú aj ďalšie výskumné práce, ktoré sa zamerali na migráciu a integráciu. Jeden z prvých empirických výskumov o migrantov na Slovensku je spracovaný v publikácii Potreby migrantov na Slovensku od kolektívu autorov Poper et al. (2006). Autori čerpajú z kvalitatívneho

výskumu, ktorého sa zúčastnili migranti žijúci na Slovensku, zástupcovia štátnych a verejných inštitúcií i zamestnávateľa. Výskum bol zameraný na dospelú populáciu migrantov. Vzdelávaniu detí cudzincov sa špecificky nevenoval. Ďalšie spracovanie kvalitatívnych výskumov migrantov žijúcich na Slovensku môžeme nájsť v publikácii Centra pre výskum etnicity a kultúry o kultúrnej integrácii migrantov na Slovensku (Gallová et al., 2009) a v časti zborníka Integrácia migrantov – vieme čo chceme? (Vašečka et al., 2009). Ten okrem správy z kvalitatívneho výskumu obsahuje porovnanie migračnej politiky vo vybraných štátoch. Autori Bargerová - Devinský (2008) sa primárne vo svojej publikácii zameriavajú na oblasť vzdelávania. Uvádza sa niekoľko odporúčaní pre túto oblasť v otázkach zvyšovania jazykovej vybavenosti pracovníkov prichádzajúcich do kontaktu s cudzincami. Na Slovensku pravdepodobne neexistujú žiadne kvantitatívne dáta generované výskumom zaoberajúcim sa cudzincami, ktoré by pochádzali z iných zdrojov než z oficiálnych štatistík. V prípade výskumov zameraných na slovenskú populáciu existujú štúdie, ktoré mapujú vnímanie kultúrnej rozmanitosti a ľudí s odlišným etickým a kultúrnym pôvodom. Podstatné sú poznatky o postojoch majoritného obyvateľstva k cudzincom a migrácii samotnej. Zverejnené sú výsledky prvého komplexného prieskumu verejnej mienky, ktorý realizovala Medzinárodná organizácia pre migráciu (IOM) (Vašečka, 2009). V súvislosti s postojmi mladých ľudí ku kultúrnej rozmanitosti je tiež zaujímavé zistenie z výskumu CVEK-u, ktorý bol iniciovaný Nadáciou otvorenej spoločnosti (Gallová et al., 2009). Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku je do veľkej miery prázdny miestom na mape informovanosti (Drál', et al., 2011). V roku 2000 bol vypracovaný projekt Vzdelávanie detí migrujúcich rodičov – žiadateľov o postavenie utečencov v Slovenskej republike, ktorý mal zabezpečiť čo najrýchlejšiu a najefektívnejšiu integráciu detí do základných škôl v Slovenskej republike. Projekt bol realizovaný na základe požiadavky Migračného úradu MV SR s cieľom pripraviť a experimentálne overiť jazykový kurz slovenského jazyka. Na uvedenom projekte sa podieľali Petrašová, Bjelová, Somorová, Vladová (ŠPÚ, 2000). Hlavným cieľom ŠPÚ bolo vypracovať projekt, aby deti žiadateľov o postavenie utečenca po absolvovaní základného jazykového kurzu mohli byť zaradené v zmysle Vyhlášky Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 143/1984 Z. z. o základnej škole v znení neskorších predpisov a smernice Ministerstva školstva SR č. 7496/1985-20 z 5. júla o základnej škole v znení neskorších predpisov do príslušného ročníka základnej školy. Výhodiskovou stratégiou projektu bola komplexná vzdelávacia starostlivosť o deti, pre ktoré je školská dochádzka povinná na základe zákonov hostiteľského štátu. Projekt bol spracovaný v zmysle Smernice Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 22. novembra 1993 na pokusné overovanie organizácie, foriem a obsahu výchovy a vzdelávania. Bol zameraný aj na spôsob riadenia škôl a školských zariadení. Obsah a cieľ projektu bol zameraný na osvojenie si jazykových spôsobilostí a dosiahnutie základných znalostí a zručností zo slovenského jazyka na úrovni, ktorá umožňuje deťom bežnú verbálnu komunikáciu. Experimentálne overovanie základného jazykového kurzu prebiehalo v Pobytovom utečeneckom tábore Migračného úradu Ministerstva vnútra Slovenskej republiky v Gabčíkove. Realizoval sa v mesiacoch máj - jún 2002 v rozsahu 184 vyučovacích hodín v spolupráci so ZŠ v Gabčíkove. Pri overovaní sa postupovalo podľa učebného plánu, učebných osnov a metodických pokynov, ktoré boli pripravené pre deti migrujúcich rodičov. Výskumnú vzorku tvorila heterogénna skupina 10 detí vo veku od 7 do 14 rokov. Výučba bola realizovaná pod odborným dohľadom psychológa a odbornej garantky doc. PhDr. A. Rýzkovej z Pedagogickej fakulty v Trnave. V kurze sa na vyučovaní podieľala kvalifikovaná učiteľka, ktorá ovládala teóriu a metodiku slovenského jazyka. Vzdelávanie prebiehalo v 4 vyučovacích hodinách - t.j. 180 minút, tri dni v týždni a dva dni v týždni 5 vyučovacích hodín, t. j. 225 minút. S triednickou hodinou počet vyučovacích hodín tvoril 23 hodín týždenne. Rozvrh hodín bol schválený riaditeľom ZŠ v Gabčíkove.

Autori uvedeného projektu predpokladali, že požiadavky stanovené na jazykové kompetencie žiakov uvedené v Metodickej príručke pre základný jazykový kurz budú primerané intelektovým schopnostiam žiakov. Uplatňovala sa zásada primeranosti, názornosti, emotívnosti – hravosť a zábavnosť, založená na pravidelnom opakovaní známych slov a slovných spojení a zásada upevňovania a utvrdzovania vedomostí na základe pravidelného opakovania slov a slovných spojení. Po absolvovaní základného jazykového kurzu boli žiaci slovne hodnotení. V súlade s teoretickými východiskami

uvodenými v projekte sa dosiahol stanovený cieľ projektu – vzbudenie záujmu o slovenský jazyk a osvojenie si elementárnej slovnej zásoby. Prejavila sa schopnosť dorozumieť sa v bežných životných situáciách. Na základe poznatkov učiteľky, ktorá jazykový kurz viedla, sa dospelo k záveru, že pri vzdelávaní detí migrantov je nevyhnutný individuálny prístup. Iba tak možno dosiahnuť očakávaný výsledok. Pri výskume sa pracovalo so žiakmi s rozličnou kultúrou, výchovou a postojom k vzdelávaniu a životu.

V rámci projektu bol experimentálne overený učebný plán základného jazykového kurzu, učebné osnovy pre základný jazykový kurz, metodická príručka pre učiteľov, osobný záznam žiaka a triedna kniha. V závere správy experimentálneho overovania jazykového kurzu pre deti migrujúcich rodičov – žiadateľov o postavenie utečenca a utečencov v Slovenskej republike (Somorová, Petrašová, Vladová, Kopolová, Mikulová, 2002) sú spracované nasledujúce návrhy. Autorky upozorňujú na citlivý výber osobnosti učiteľa, ktorý bude k deťom empatický a flexibilný. Zdôrazňujú na pripravenosť dokumentácie pred začatím kurzu. Dôraz sa kladie na vhodný výber prostredia, v ktorom bude výchovno-vzdelávací proces prebiehať. Nevyhnutná je spolupráca s materskou školou v prostredí, kde žiaci žijú a učia sa. Navrhujú pracovať so žiakmi aj v čase mimo vyučovania. Dôležitý je fakt absencie vhodnej učebnice, a tak autorky deklarujú vypísanie konkurzu na spracovanie modernej učebnice slovenského jazyka ako cudzieho jazyka pre žiakov ZŠ. Základný dvojmesačný jazykový kurz odporúčajú upraviť na trojmesačný rozširujúci jazykový kurz s príslušnou pedagogickou dokumentáciou. Výsledkom projektu boli schválené učebné plány, učebné osnovy, metodika a dokumentácia pre učiteľa a žiaka, ktorú používajú pobytové tábory Ministerstva vnútra SR pre organizovanie jazykových kurzov pre deti žiadateľov a azylantov. Kurzy odborne, organizačne a finančne zabezpečuje Migračný úrad Ministerstva vnútra Slovenskej republiky.

V roku 2011 bol realizovaný kvalitatívny výskum vzdelávania detí cudzincov na Slovensku, ktorý na základe požiadaviek ŠPÚ realizovala Nadácia Milana Šimečku. Pre zber empirického materiálu boli použité pološtruktúrované rozhovory, fokusové skupiny a metóda orálnej histórie. Cieľom tohto výskumu bolo zmapovať súčasnú legislatívu týkajúcu sa vzdelávania detí cudzincov na základných školách v jednotlivých krajoch. Ďalším zámerom bolo skúmať, ako vzdelávanie ovplyvňuje integráciu. Výskum sa zamerail na mapovanie vzťahov medzi jednotlivými aktérmi integračného a vzdelávacieho procesu a na problémy, s ktorými sa pedagógovia a deti cudzincov najčastejšie stretávajú v praxi. Nemenej dôležitou témou bolo, do akej miery sú školy a pedagógovia na Slovensku pripravení na vzdelávanie detí cudzincov. Hlavným východiskom výskumu bolo mapovanie rozloženia detí migrantov na jednotlivých školách v rámci krajoch. Výsledky výskumu však nepoukazujú na reálnu situáciu v zariadeniach Migračného úradu – pobytové tábory a Útvar policajného zaistenia pre cudzincov v Sečovciach. Práve tieto zariadenia sa v žiadnom z doteraz spomenutých výskumov nenachádzajú.

Uvedené legislatívne ponímanie a realizované výskumy v oblasti vzdelávania migrantov však v nedostatočnej miere reagujú na fakt, že za posledné desaťročie sa radikálne zmenila populácia migrantov i prístup samotných migrantov k vzdelávaniu. Vypracovanie koncepcie, ktorá vezme do úvahy kognitívnu úroveň migrujúcich osôb je základným predpokladom dobre zvládnutej vzdelávacej zložky integrácie migrantov.

VÝSKUM DIZERTAČNEJ PRÁCE

Predmetom nášho výskumu bude vzdelávanie maloletých migrantov v Útvare policajného zaistenia pre cudzincov v Sečovciach a v Záchytnom tábore v Humennom. Výskum dizertačnej práce bude orientovaný kvalitatívne, keďže sa budeme snažiť porozumieť ľuďom a udalostiam v ich živote, ktoré ovplyvňujú aj postoje migrantov ku vzdelávaniu. V Útvare policajného zaistenia pre cudzincov v Sečovciach sa nachádzajú migranti, ktorí sú na území Slovenskej republiky nelegálne. Maloletí migranti sú v zariadení Ministerstva vnútra SR umiestnení spolu s rodičmi. Ide o režimové pracovisko, ktoré má presne stanovené pravidlá. Pobyt maloletých migrantov spolu so svojou rodinou v takomto zariadení môže trvať až šesť mesiacov. Podľa zákona o pobyte cudzincov musí byť maloletým migrantom poskytnuté vzdelávanie do troch mesiacov od ich zaistenia a následného umiestnenia.

Aktuálne sa vzdelávanie pre maloletých migrantov realizuje prostredníctvom mimovládnej organizácie Slovenská humanitná rada. Vyučovanie zabezpečuje vychovateľka školského klubu miestnej základnej školy. Výchovno-vzdelávací proces je realizovaný bez učebného plánu a bližšie špecifikovanej koncepcie. V prípade, že zaistení migranti v Útvare policajného zaistenia pre cudzincov požiadajú o azyl, sú následne premiestnení do Záchytného tábora v Humennom. Tam následne pokračuje vzdelávanie v rámci vzdelávacích kurzov, ktoré sú v zariadení organizované. Chýba však súlad a prepojenie vzdelávania medzi jednotlivými zariadeniami. Jedným z výskumných cieľov bude prostredníctvom metódy neštruktúrovaného participatívneho pozorovania zistiť, ako prebieha výchovno-vzdelávací proces v jednotlivých zariadeniach. V druhej fáze využijeme metódu neštruktúrovaného interview s učiteľmi, maloletými migrantmi a rodičmi maloletých migrantov s cieľom zmapovať potreby, problémy, postoje a očakávania zainteresovaných subjektov. Zo zisteného poznania bude vytvorený návrh na edukačnú činnosť v uvedených zariadeniach.

ZÁVER

Vzdelávanie maloletých migrantov by malo jedným z nosných pilierov migračnej politiky členských štátov Európskej únie. Migrácia sa stáva súčasťou nášho každodenného života. Berúc do úvahy všetky faktory ovplyvňujúce migračné parametre je nevyhnutné profesionalizovať systém vzdelávania predovšetkým maloletých migrantov.

Literatúra

- BARGEROVÁ, Z. – DIVINSKÝ, B. 2008. *Integrácia migrantov v Slovenskej republike*. Výzvy a odporúčania pre tvorcov politik. Bratislava: IOM Medzinárodná organizácia pre migráciu, 154 s. ISBN 978-80-970012-4-7.
- BOLEČEKOVÁ, M. 2014. *Migračná politika Slovenskej republiky desať rokov po vstupe do Európskej únie*. In *Politické vedy*, roč. 17, č. 3. s. 68 – 90. ISSN 1335 – 2741,
- BRNULA, P. 2008. *Sociálna práca so žiadateľmi o azyl a azylantmi*. 1. vydanie Bratislava: OZ Sociálna práca, 88 s. ISBN 978-80-89295-10-4.
- DIVINSKÝ, B. 2009. *Migračné trendy v Slovenskej republike po vstupe krajiny do EÚ (2004– 2008)*, Bratislava: IOM Medzinárodná organizácia pre migráciu. ISBN 978-80970274-2-1.
- DRÁL, P. et al. 2011. *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku – potreby a riešenia*. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku. 91 s. ISBN 978-80-89008-35-3.
- FAJNOROVÁ, K. – ŠTEVULOVÁ, Z. 2009. *Právne postavenie a možnosti integrácie maloletých cudzincov bez sprievodu v Slovenskej republike*. Bratislava: Liga za ľudské práva. GALDUNOVÁ, K. – BRNULA, P. – KOPINEC, P. 2005. *Právne postavenie a sociálna práca s maloletými bez sprievodu v azylovej procedúre na území SR*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, 81 s. ISBN 80-89185-16-9.
- IOM. Orišková, L. – Milla, M. 2013. *Aj my sme tu doma*. [online] [cit.2018-03-15] Dostupné na internete: <http://www.iom.sk/sk/migracia/vzdelavacie-materialy-o-migracii>
- Koncepcia migračnej politiky Slovenskej republiky*. 2005. Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky.
- Koncepcia vzdelávania detí migrujúcich rodičov*. 2000. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.
- Koncepcné zámery migračnej politiky SR na obdobie rokov 2011-2015* (aktualizácia Koncepcie migračnej politiky Slovenskej republiky). 2010. Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky.
- Koncepcia integrácie cudzincov v Slovenskej republike*. 2009. Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky.
- POPPER, M. et al. 2006. *Potreby migrantov na Slovensku: IOP medzinárodná organizácia pre migráciu*. Bratislava
- SNSĽP – Slovenské národné stredisko pre ľudské práva. Sekcia monitoringu a výskumu. 2007. *„Záverečná správa projektu: Monitoring adaptácie detí vybraných skupín cudzincov, ktorí žijú a pracujú na území SR, možnosti poskytovania služieb a právnej ochrany*.
- VAŠEČKA, M. 2009. *Postoje verejnosti k cudzincom a zahraničnej migrácii v Slovenskej republike*. Bratislava: IOM Medzinárodná organizácia pre migráciu.

Výročná štatistická správa o migrácii a medzinárodnej ochrane v Slovenskej republike 2008, Národná štúdia pre Európsku migračnú sieť, IOM, 2010.

ŽAČKOVÁ, V. – VLADOVÁ, K. 2005. *Deti cudzincov vo výchovno-vzdelávacom procese z hľadiska dodržiavania ľudských práv a práv detí*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 72 s. ISBN 80-89225-02-0.

Zákon 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 48/2002 Z. z. o pobyte cudzincov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 270/1995 Z. z. o štátnom jazyku Slovenskej republiky

Zákon 594/2009 Z. z. ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 48/2002 Z. z. o pobyte cudzincov a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Autor:

Mgr. Svetlana Košková

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov

e-mail: svetlana.koskova@centrum.sk

ZMENY ÚROVNE POHYBOVEJ VÝKONNOSTI ŽIAČOK ATLETICKEJ TRIEDY

Daniela Leütterová Pavol Čech

Abstrakt

Cieľom príspevku bolo posúdiť zmeny úrovne špeciálnej atletickej výkonnosti žiačok po absolvovaní zimného prípravného obdobia. Testovaniu sa podrobili 13-14 ročné žiačky atletických športových tried. Celkovo tvorilo sledovaný súbor 22 žiačok. Testovanie bolo vykonané v štandardných podmienkach v telocvični a na atletickej dráhe. Výkony v jednotlivých atletických disciplínach sme porovnávali s hodnotami po absolvovaní 5 mesačného pohybového programu v prípravnom období. Pri spracovaní získaných údajov sme využili matematicko-štatistické metódy. Pre výpočet štatistickej hladiny významnosti sme použili neparametrický Mann-Whitneyov U test. V závere sme dospeli k výsledku, že vopred stanovený pohybový program bol efektívny vo väčšine sledovaných parametrov. Prezentované výsledky sú parciálnou časťou grantového projektu VEGA č. 1/0840/17 „Socioekonomický status a stav infraštruktúry pre pohybové aktivity ako determinanty pohybového režimu, telesného a motorického vývinu žiakov“.

ÚVOD

Šimonek (2007) uvádza, že: „Dieťa školského veku je plné energie, ktorú musí niekde zužitkovať. Najčastejšie sa to deje prostredníctvom telesných cvičení, ale aj v spontánnej pohybovej aktivite. V základnej škole sa vykonávajú telesné cvičenia na hodine telesnej a športovej výchovy a v školských kluboch, kde prebieha spontánna pohybová činnosť pri pobyte vonku, kde majú deti dostatočnú možnosť rozvíjať svoj pohybový fond“.

Atletika patrí medzi športové disciplíny, ktoré sa vyznačujú špecifickosťou príslušných pohybových zručností. Svojím obsahom je atletika rôznorodá a jednotlivé disciplíny sa odlišujú (Jeřábek 2008). V súčasnej dobe šport kladie vysoké požiadavky na telesnú, taktickú, psychickú a aj kondičnú pripravenosť športovca (Šimonek 2007). Nie len v športe, ale aj v bežnom živote predstavuje kondičná zložka významný faktor ovplyvňujúci jedinca.

Tréning ako multifaktorálny zložitý proces, by nemal pozostávať zo stereotypného kopírovania zaťaženia, ale mal by predstavovať tvorivé zdokonaľovanie na základe objektívne získaných poznatkov o pohybovej výkonnosti športovcov (Vanderka 2008). Vzhľadom k tomu, že vyučovací a tréningový proces žiačok atletických tried predstavoval každoročne identický tréningový proces, sme sa rozhodli o zostavenie pohybového programu, prostredníctvom ktorého sme sa snažili o zvýšenie úrovne pohybovej výkonnosti žiačok transformovaných do špeciálnej atletickej výkonnosti žiačok.

Čillík (2014) uvádza, že obdobie v rozpätí 10 až 15 rokov je charakteristické prechodom od detstva k dospelosti. Toto obdobie sa vyznačuje kvalitatívnymi a kvantitatívnymi zmenami organizmu, spojené s hormonálnym dospievaním. Hlavným znakom je nerovnomerný vývoj, ktorý priamo ovplyvňuje motoriku. Nerovnomerný rast kostí a svalstva vytvára disproporcionalitu a to sa prejavuje aj v pohybovom prejave.

METODIKA PRÁCE

Výskumný súbor tvorilo 22 žiačok 7. a 8. ročníka atletických športových tried. V čase vstupného merania mali žiačky priemerný decimálny vek ($x \pm SD$) 13,32 roka \pm 0,127 roka. Zo somatických ukazovateľov pre presnejšiu charakteristiku uvádzame priemernú telesnú výšku, ktorá dosiahla v čase pre-testu 163 cm \pm 1,71cm a priemerná telesná hmotnosť predstavovala hodnotu \pm 48,2 kg \pm 2,01kg. Do prieskumu neboli v sledovanom období zaradené žiačky oslobodené od telesnej výchovy a necvičiace žiačky. Všetky probandky prešli všeobecnou atletickou prípravou a boli žiačkami Základnej školy Šmeralova v Prešove. Je to plneorganizovaná škola, ktorá má zriadené triedy s rozšíreným vyučovaním telesnej výchovy a športovej prípravy zameranej na atletiku.

Úroveň špecifickej atletickej výkonnosti sme posudzovali z výkonov v piatich atletických disciplínach

a to: beh na 100 m, 12 minútový vytrvalostný beh, skok do diaľky, skok do výšky a vrh guľou. Údaje o atletickej výkonnosti boli merané na začiatku novembra a následne v marci po pred absolvovaním tréningového procesu v prípravnom období. Výskum prebiehal na tartanovej dráhe, v atletických sektoroch pre skok do diaľky, hody a vrhy a taktiež telocvični, kde bol vykonaný skok do výšky. Merania jednotlivých disciplín boli realizované za prítomnosti examinátorov a za vhodných poveternostných podmienok. Žiačky mali športové oblečenie a športovú obuv (tretry neboli dovolené). Pred samotnou realizáciou vybraných testov boli žiačky vopred oboznámené a usmernené v postupe vykonávania testových položiek a absolvovali špecifické individuálne rozcvičenie v trvaní 10 minút. Adekvátnosť rozcvičenia bola kontrolovaná examinátormi a trénermi.

Pri behu na 100 m sme žiačky rozdelili do dvojíc a bol vykonaný z nízkeho štartu s použitím štartových blokov. Pri vytrvalostnom behu sa žiačky rozostavili na štartovnej čiare z polovysokého štartu, úlohou bolo prekonať v stanovenom čase čo najvyššiu vzdialenosť. Pri skoku do diaľky žiačky absolvovali tri pokusy rovnako ako pri vrhu guľou a skoku do výšky. Do analýzy bol následne vybraný najlepší z týchto troch pokusov. Vrh bol vykonávaný s guľou hmotnosti 2 kg.

Tréningový proces v prípravnom období bol zameraný na zvýšenie úrovne kondičných a kondično-koordinačných schopností žiačok. Prípravné obdobie trvalo 13 týždňov s frekvenciou tréningových jednotiek 3 krát do týždňa. Každá tréningová jednotka bola v trvaní 60-90 minút. Tréningová jednotka pozostávala z úvodnej časti, rozcvičenia, ktoré zahŕňalo rozohriatie organizmu formou rozbehania v rôznych formách s následným gymnastickým rozcvičením a zakončená bola vždy atletickou abecedou. Úvodná časť bola v celkovom objeme 390 minút. V hlavnej časti boli realizované stanovené ciele intervencie. Cieľ intervencie bol zameraný na zvýšenie úrovne pohybových schopností. Vo vopred stanovenom pohybovom programe boli využité špecifické cvičenia kondičného charakteru. Pohybový program pozostával zo všeobecných tréningových prostriedkov ako rýchlostné behy v 40 % objeme a vytrvalostné behy v celkovom objeme 20%, silové cvičenia s vlastnou hmotnosťou v 10% objeme, frekvenčné cvičenia s využitím náčinia ako frekvenčný rebrík, odporové gumeny, označovacie méty 10% celkového objemu a cvičenia na zvýšenie výbušnej sily dolných končatín v objeme 20%. Pri aplikovaní pohybového programu sa dbalo na optimálne stanovenie a striedanie intenzity a kombinácii cvičení, vzhľadom na vek žiačok atletických tried. Vzhľadom k výsledkom kontrolných testov flexibility v pre-teste bola v záverečnej časti tréningovej jednotky zvýšený objem vykonávaných strečingových a kompenzačných cvičení. Táto časť bola v každej tréningovej jednotke v trvaní minimálne 10 minút.

Meraním získané údaje sme zaznamenali do vopred pripravených tabuliek, zvlášť pre ročníky a testovacie obdobia. Údaje boli štatisticky spracované. Vzhľadom k rozsahu skupín žiačok sme zvolili neparametrické charakteristiky a metódy matematickej štatistiky. Z deskriptívnych charakteristík sme zvolili medián (Me) a kvartilové rozpätie (QR). Rozdiely v špecifickej atletickej výkonnosti zistené v pre-teste a post-teste sme vyhodnotili pomocou Mann-Whitney U-Testu. Štatistickú významnosť sme posudzovali na hladine významnosti $p < 0,05$. Získané dáta sme spracovali pomocou štatistického programu Statistica 12.

Cieľom práce bolo posúdiť zmeny úrovne špeciálnej atletickej výkonnosti žiačok 7. a 8. ročníka atletických tried po absolvovaní vopred stanoveného pohybového programu v prípravnom období.

VÝSLEDKY PRÁCE

Predmetom nášho výskumu bolo diagnostikovať úroveň špeciálnej atletickej výkonnosti v súbore žiačok 7. a 8. ročníka a ich stavov pred a po absolvovaní pohybového programu stanoveného na prípravné obdobie. Porovnávané boli disciplíny beh na 100m, 12 minútový vytrvalostný beh, skok do diaľky, skok do výšky a vrh guľou.

V tabuľke 1 uvádzame komplexne výsledky porovnania výkonov špeciálnej atletickej výkonnosti sledovaných súborov žiačok atletických tried. V behu na 100 m (T1) dosiahli v úvodnom meraní lepší výkon žiačky 8 ročníka, po ukončení prípravy už bol výkon probandiek v zmysle stredných hodnôt rovnaký. V oboch triedach došlo v sledovanom období k zlepšeniu výkonu v posudzovanom teste s hodnotením významnosti zistených zmien ($p < 0,05$). V 12 minútovom vytrvalostnom behu sme v porovnaní žiačok 8. ročníka a 7. ročníka zaznamenali len minimálne rozdiely stredných hodnôt. Vo

vstupnom meraní dosiahli dokonca lepší výkon mladšie probandky. V porovnaní pre-testu a post-testu sme v oboch súboroch zaznamenali po ukončení intervencie zhoršenie výkonu v zmysle hodnôt mediánu. V oboch skupinách žiačok boli rozdiely v meraniach hodnotené ako významné na posudzovanej hladine významnosti. V skokanských disciplínach v skoku do diaľky a skoku do výšky sme v porovnaní žiačok 7. a 8. ročníka v oboch meraniach zachytili len malé, zanedbateľné rozdiely. V porovnaní výsledkov v skokanských disciplínach v pre-teste a post-teste zistili vplyvom realizovanej intervencie zlepšenie v oboch skupinách probandiek. Popisované výsledky boli z hľadiska štatistiky hodnotené ako významné ($p < 0,05$). V poslednom z testov hodnotiacich špecifickú atletickú výkonnosť, vo vrhu guľou, sme medzi žiačkami 7. a 8. ročníka zistili opäť len mierne rozdiely. V porovnaní pre-testov a post-testov sme v tomto prípade už významný rozdiel vo výkonoch vplyvom aplikovanej intervencie nezaznamenali.

Tabuľka 1: Výsledky štatistickej analýzy zmien v predprípravnom období atletickej prípravy

		7. ročník			8. ročník		
		(Me ± QR)	(min/max)	<i>p</i>	(Me ± QR)	(min/max)	<i>p</i>
T1 (s)	Pre-test	15,8 ± 2,9	14,4 / 18,9	0,0089	15,6 ± 3,3	14,2 / 19,3	0,0014
	Post-test	14,5 ± 0,5	13,1 / 15,3		14,5 ± 0,5	13,4 / 15,1	
T2 (m)	Pre-test	2225 ± 390	1250 / 2400	0,0002	2200 ± 350	1200 / 2650	0,0006
	Post-test	2100 ± 110	1950 / 3000		2125 ± 150	2050 / 3150	
T3 (cm)	Pre-test	400 ± 20	385 / 420	0,0010	407 ± 11	390 / 425	0,0028
	Post-test	437 ± 20	315 / 470		443 ± 36	320 / 478	
T4 (cm)	Pre-test	110 ± 15	90 / 115	0,0008	110 ± 10	95 / 120	0,0010
	Post-test	120 ± 8	100 / 145		125 ± 5	90 / 150	
T5 (cm)	Pre-test	670 ± 95	545 / 790	0,7297	660 ± 100	540 / 810	0,9213
	Post-test	795 ± 107	640 / 950		805 ± 105	680 / 970	

Legenda: T1 – beh na 100 m; T2 – 12 minútový vytrvalostný beh; T3 – skok do diaľky; T4 – skok do výšky; T5 – vrh guľou, Me – medián; QR – kvartilové rozpätie; *p* – štatistická významnosť Mann-Whitney U- testu

DISKUSIA

Sledovaná skupina žiačok atletických tried mala telesnú výšku porovnateľnú (+ 0,09 cm) s priemerom rovesníčok zisteným v Celoslovenskom antropologickom prieskume z roku 2011 (Rovný 2011). Líšili sa v telesnej hmotnosti, kde žiačky nášho výskumného súboru boli ťažšie o 7,2 kg v porovnaní s rovesníčkami. Porovnanie špecifickej atletickej výkonnosti u žiačok atletických tried je pomerne problematické a nie je známych veľa výskumov, ktoré by sa touto problematikou zaoberali. Známe sú len údaje zo sledovania zmien úrovne v zmysle testov pohybových schopností. Podľa Raisa (2005) je motorická výkonnosť detí a mládeže ovplyvnená biologickým vekom. Vo svojom výskume poukázal na štatisticky významnú koreláciu medzi motorickou výkonnosťou a biologickým vekom, pričom dodáva, že rozvoj motorickej výkonnosti by mal byť vykonávaný s rešpektovaním biologického veku. Probandky nášho výskumného súboru boli testované v období pubescencie, ktorá je charakteristická nerovnomerným a pomerne búrlivým vývinom v telesnej, psychickej ako aj motorickej oblasti. Preto musíme predpokladať aj vplyv týchto faktorov zrenia na výsledky nášho výskumu. Podľa dostupných informácií je práve pravidelná organizovaná či neorganizovaná pohybová aktivita faktorom zmierňujúcim negatívny priebeh týchto zmien. Na druhej strane sa domnievame, že tendencia individuálnych zmien zachytená vo výskume poukazuje práve na vplyv realizovanej intervencie. Výsledky nášho výskumu v zmysle porovnania medzi 7. a 8. ročníkom sú v zhode s Najmanovou (2009), ktorá vo vekovo podobne skupine žiačok (6. -7. ročník) zistila, že rozvoj vytrvalostných schopností stagnoval. V našom prípade bola úroveň vytrvalostných schopností posudzovaná na základe výsledkov 12 m vytrvalostného behu. Pokles výkonu v post-teste si vysvetľujeme z dôvodu nízkej

početnosti tréningových jednotiek zameraných na zvýšenie úrovne všeobecnej a špeciálnej vytrvalosti. Dokonca v porovnaní špeciálnej vytrvalostnej výkonnosti Najmanová (2009) zistila v porovnaní 8. – 9. ročníku pokles.

V testoch so zameraním na silové či presnejšie silovo-vytrvalostné prejavy (skok do výšky, skok do diaľky a vrh guľou sme zaznamenali pozitívne zmeny. Tieto výsledky sú rovnako v zhode s výskumom Najmanovej (2009), ktorá vo vekovo podobnej skupine probandiek zachytila najvýraznejšie zmeny. V spojitosti hodnotenia týchto dvoch stránok pohybových schopností sa autorka domnieva, že postupné zvyšovanie silového zaťaženia v tréningu je jedným z faktorov, ktoré ovplyvňuje neskorší pokles vo výkone a rozvoji vytrvalostných schopností žiakov.

Na základe nášho výskumu sa môžeme domnievať, že vopred stanovený intervenčný program bol efektívny, ale nie vo všetkých sledovaných faktoroch. Rozvoj pohybovej výkonnosti či už všeobecnej alebo špeciálnej je v tomto vekovom období sprevádzane mnohými faktormi (motivácia, vôľové vlastnosti, vplyvu trénera, resp. učiteľa a pod.). Preto môžu byť výsledky sledovaní nejednoznačné.

ZÁVER

Formou aplikovanej štúdie poukazujeme nielen na špecifickú atletickú výkonnosť dievčat atletických tried, ale aj na možnosti využitia terénnych testov pre zistenie aktuálnej pohybovej výkonnosti v tréningovej praxi. Jeden z dôležitých predpokladov zefektívňovania športovej prípravy je diagnostika špeciálnej trénovanosti, tých schopností, ktoré priamo limitujú športový výkon v atletike. V súlade s vopred stanoveným cieľom môžeme uviesť záver k predkladanému príspevku. Cieľom príspevku bolo posúdiť zmeny úrovne špeciálnej atletickej výkonnosti žiačok 7. a 8. ročníka atletických tried po absolvovaní stanoveného pohybového programu v prípravnom období. V determinácii stanoveného pohybového programu a pohybovej výkonnosti žiačok atletických tried sa nám úroveň pohybovej výkonnosti v skokanských disciplínach zvýšila. V ostatných bežeckých a vrhačských disciplínach sme nezaznamenali významné rozdiely vo výkone.

Výsledky analýzy by mali poslúžiť na zlepšenie vyučovania hodín atletiky a športovej prípravy. Výsledky poukazujú na potrebu vyššieho objemu vytrvalostných podnetov, keďže nielen náš výskum poukázal v danom vekovom období na stagnáciu až pokles úrovne vytrvalostných schopností. Atletika je jedna z najkomplexnejších športových disciplín, čo mnohí autori zaznamenávajú v aplikovaných štúdiách, vzhľadom nato, že sú kladené vysoké fyzické nároky na organizmus. Význam atletiky vidíme v podstate disciplín, ktoré sú stavané na prirodzených pohyboch. Ich účinok na organizmus je komplexný a preto sú zaradené do učebných osnov základných a stredných škôl. V neposlednom rade atletické disciplíny a celkovo koncepcia atletiky je zaradená a tvorí základ pre koncepciu kondičnej zložky v tréningu v iných športových odvetviach (Čillík 2014).

Literatúra

- ČILLÍK, I. a kol., 2014. Teória a didaktika atletiky. In: *Význam atletiky*. Banská Bystrica. ISBN: 978-80-8141-078-9.
- JERÁBEK, P., 2008. *Atletická príprava*. Tiskárny Havlíčkův Brod a.s. Praha, 192 s. ISBN 978- 80-247-0797-6.
- LAZCO, E. 2013. *Rozvoj a diagnostika pohybových schopností detí a mládeže*. Bratislava. ISBN 978-80-971466-0-3.
- NAJMANOVÁ, K. 2009. *Všeobecná a špeciálna pohybová výkonnosť žiakov atletických športovních tried*: diplomová práca. Praha.
- RAIS, D. 2005. Vplyv biologického veku na somatický a motorický vývin 13-14 ročných mladých hokejistov. In: *Telesná výchova a šport na univerzitách v ponímaní študentov ako objektu edukácie*. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, s. 162-167. ISBN 80-8069- 602-0.
- ROVNÝ, I. 2011. *Telesný vývoj detí a mládeže SR*. Bratislava: Úrad verejného zdravotníctva SR, s. 1-10. [cit 12.03.2018].
- Dostupné na: <http://www.uvzsr.sk/docs/info/hdm/Antropometria.pdf>
- ŠIMONEK, J. a kol. 2007. *Rozvoj výbušnej sily dolných končatín v športe*. Slovenská vedecká

spoločnosť pre telesnú výchovu a šport. ABL Print. Bratislava, 70s. ISBN 978-80-89075-32-4.
VANDERKA, M., 2008. *Silové a rýchlostno-silové schopnosti v kondičnej príprave športovcov*.
Slovenská olympijská marketingová a.s. ICM Agency. Bratislava. ISBN 978-80- 89257-10-2.

Autor:

Mgr. Daniela Leütterová

Katedra športovej kinantropológie

Fakulta športu, Prešovská univerzita v Prešove

Fakulta športu PU v Prešove, 17. novembra č. 13, 08001 Prešov

email: daniela.leutterova@smail.unipo.sk

HISTORICKO-KRITICKÁ ANALÝZA DETSKÉHO DOMOVA V NOVOM MESTE NAD VÁHOM S OHĽADOM NA PÔVODNÚ A BLÍŽIACU SA TRANSFORMÁCIU

Adriána Pagáčová

Abstrakt

Detské domovy majú bohatú históriu. Ich vznik možno datovať do hlbkej histórie a spájajú sa s postojmi spoločnosti voči deťom, ktoré prišli o rodičov a o svoj domov. V priebehu histórie sa organizácia a činnosť detských domovov postupne menili, v závislosti od prevládajúcich postojov spoločnosti a štátneho zriadenia. V súčasnosti prebieha na Slovensku schvaľovanie návrhu novelizácie zákona č. 305/2005 o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele, ktorého dôsledkom budú zmeny v organizácii a činnosti detských domovov. Aby sme pochopili dôvody opätovnej potreby pre zmenu organizácie, je potrebné nahliadnuť aj do minulosti a porozumieť zmenám, ktoré sprevádzali činnosť detských domovov, pri predchádzajúcej transformácii z r. 2000. Príspevok sa zameriava na metodológiu výskumu organizácie a činnosti detského domova v Novom Meste nad Váhom.

ÚVOD

V priebehu histórie sa situácia v náhradnej ústavnej starostlivosti menila v závislosti od postojov spoločnosti. Výrazné zmeny na našom území začali po 2. svetovej vojne. Najskôr bola zrušená pestúnska starostlivosť, ktorá bola nahradená detskými domovmi internátneho typu. Po r. 1963 došlo k ďalším zmenám vyplývajúcim z nového zákona o rodine. Rok 1973 priniesol znovuzavedenie pestúnskej starostlivosti a vznikanie detských domovov rodinného typu. Po r. 1989 opäť dochádzalo k zmenám, nakoľko po rozdelení Československa si každá krajina budovala vlastnú legislatívu. Významný bol rok 1996, kedy vznikol inštitút profesionálnej starostlivosti. Rok 2000 bol významný v oblasti náhradnej ústavnej starostlivosti, nakoľko začal proces transformácie detských domovov. V súčasnosti nie je ukončený proces deinštitucionalizácie a začína ďalšia transformácia detských domovov bez komplexnej analýzy a vyhodnotenia predchádzajúcej transformácie.

Výrazné postavenie v rámci detských domovov v priebehu histórie i v súčasnosti má Detský domov v Novom Meste nad Váhom. Detský domov v Novom Meste nad Váhom vznikol v r. 1950, kedy bola zrušená pestúnska starostlivosť. Bol teda jedným z prvých detských domovov vznikajúcich v myšlienkach novej ideológie. Prvé deti, ktoré boli umiestnené do Detského domova v Novom Meste nad Váhom pochádzali práve z pestúnskych rodín. V r. 1973 sa Detský domov v Novom Meste nad Váhom stal prvým detským domovom rodinného typu, do r. 2016 si termín „Detský domov rodinného typu“ ponechával vo svojom názve. V súčasnosti prebiehajú snahy o zmenu zákona č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele, ktorá by sa mala dotknúť aj organizácie a činnosti Detského domova v Novom Meste nad Váhom.

Vzhľadom na vyššie uvedené skutočnosti a možnosť dostupnosti získania informácií o tomto detskom domove sme si Detský domov v Novom Meste nad Váhom vybrali za predmet záujmu nášho výskumu.

KRÁTKY HISTORICKÝ EXKURZ

Skôr, ako sa budeme bližšie venovať analýze činnosti Detského domova v Novom Meste nad Váhom, považujeme za dôležité spomenúť základné informácie o vývoji náhradnej inštitucionálnej starostlivosti vo všeobecnosti, keďže tá ovplyvnila vývoj náhradnej inštitucionálnej starostlivosti na našom území. Najskôr sa zameriame na postavenie dieťaťa a vývoj náhradnej ústavnej starostlivosti v období staroveku, stredoveku a novoveku, a potom sa venujeme bližšiemu popisu rozvoja náhradnej ústavnej starostlivosti na našom území v 20. a 21. storočí.

Starovek, stredovek a novovek

História opustených detí sa začína dobou, kedy vzniká rodina. Starostlivosť o opustené deti sa vyvíjala postupne. Postoj spoločnosti k deťom nebol vždy zameraný len na ich ochranu, a preto nemožno hovoriť

o nejakej výnimočnej starostlivosti o deti na začiatku vývoja spoločnosti (Mikloško, 2009). V období otrokárstva sa o opustených deťoch len okrajovo zmieňujú dostupné písomné pamiatky. Etická a spoločenská hodnota dieťaťa bola v tejto historickej etape veľmi malá (Radvanová, 1980). Ako uvádza Mikloško (2009), usmrcovanie novonarodených detí bolo bežným javom. Život dospelého mal prednosť pred životom dieťaťa a život staršieho pred životom mladšieho. V Sparte patrili deti štátu, v Aténach rozhodoval o osude dieťaťa otec, v Ríme bola absolútna otcovská moc (Pravda, 2000).

Stredovek predstavoval etapu vzniku nových, nepoznaných foriem a inštitúcií sociálnej starostlivosti. Cirkev sa snažila zabezpečiť starostlivosť o nechcené deti už od samého začiatku. Vzhľadom na skutočnosť, že kresťanstvo sa stalo hlavným náboženstvom, bol týmto ovplyvnený aj postoj spoločnosti k dieťaťu (Mikloško, 2009). Zmenu v postojoch k deťom možno vidieť aj v zmene zákonov. V 7. storočí začal Konštantín vo svojich zákonoch považovať usmrcenie dieťaťa za vraždu človeka (Radvanová a kol, 1980). Začali vznikať nové formy ústavov – sirotince (Mikloško, 2009). Od Matějčka (in Mikloško, 2009) sa dozvedáme, že prvý útulok vznikol v r. 787 v Miláne. V Ríme bol sirotinec vybavený otáčavým zariadením, nazývaným „*torno*“. Bola to schránka umiestnená na dverách alebo v stene, do ktorej bolo možné vložiť dieťa a jej otočením sa dostalo dnu bez toho, aby niekto spoznal matku (Mikloško, 2009). Môžeme povedať, že to bola obdoba dnešných hniezd záchrany. Vznik nálezcov však nebol dokonalý. Celkové výsledky starostlivosti o deti a tiež miera ich úmrtnosti boli veľmi nepriaznivé (Radvanová a kol, 1980).

Postavenie opustených detí nebolo ľahké ani v novovekej spoločnosti. Pozitívny vplyv na starostlivosť o siroty malo náboženstvo a náboženské obrady – úlohu tu zohrávali krstní rodičia, ktorí sa začali starať o svoje krstné deti, keď prišli o rodičov (Mikloško, 2009). Najviac pozornosti zameranej na starostlivosť o opustené deti bolo venovanej z pochopiteľných dôvodov (ako je vojna, revolúcia) vo Francúzsku. Systém starostlivosti o deti sa vplyvom Pestalozziho značne zdokonalil a diferencoval. Na jednej strane bolo zavedené osvojenie v r. 1804 *Code Civil* na moderných princípoch i pri zachovaní rodu a legalizácii ľavobočkov. Na strane druhej potom nájdené či neskôr odložené deti boli umiestňované do ústavu len na krátku dobu. Následne boli umiestňované do rodinnej starostlivosti cudzím osobám za plat poskytovaným rodičmi či z verejných prostriedkov a odtiaľ boli premiestnené do rôznych sirotincov či niekam na prácu. Tento model starostlivosti *nálezinec – pestúnska starostlivosť – sirotinec* bol zavedený aj na našom území, kde od dôb vlády Márie Terézie a Jozefa II. boli zriaďované pôrodnice a nálezince vo všetkých veľkých mestách (Radvanová a kol, 1980). Existuje len veľmi málo zmienok o inštitucionálnej starostlivosti o opustené deti v našich dejinách. Je to spôsobené tým, že výchovná, vzdelávacia aj sociálna politika boli na území Česka a Slovenska poznamenané národnostným útlakom Rakúsko – Uhorska. Podporovanie sirôt a opustených detí malo svoje korene v osvietenských ideách. V tomto období boli zriaďované tzv. Ústavy pre chudobných, ktoré boli známe aj pod názvom chudobince. Tie boli zriaďované preto, aby neboli vládnuce vrstvy obťažované narastajúcim počtom tulákov, žobrákov, sirôt a nemanželských detí (Chovanec, 1985).

20. storočie

Prvá polovica 20. storočia priniesla zvýšený záujem o problematiku detí žijúcich mimo vlastnú rodinu. Podarilo sa do nej vzniesť odbornosť a vedecké princípy. Jej úsilie sa však nemohlo kvôli charakteru spoločenského poriadku v celom rozsahu uplatniť a rozvinúť. Z rovnakého dôvodu nebolo možné odstrániť mnoho nepriaznivých javov v postavení týchto detí v spoločnosti, ako aj organizačné roztrieštenie starostlivosti o ne (Radvanová, 1980).

V období prvej ČSR bola založená starostlivosť a ochrana detí a mládeže na súkromnom a verejnom dobročinnom základe. Významnú koordinujúcu úlohu mal dobrovoľný spolkový orgán Okresná starostlivosť o mládež. Jeho hlavnou úlohou bol organizovať a zjednocovať dobrovoľné spolky a jednotlivcov. Pracovníci tejto inštitúcie dozerali na deti, ktoré boli umiestnené v štátnych ústavoch, v detských spolkových ústavoch a v pestúnskych rodinách. Taktiež sa táto ustanovizeň zameriavala aj na rozširovanie siete okresných internátnych zariadení pre siroty, opustené a zanedbané deti (Chovanec, 1985). Spolky si medzi základné ciele svojej činnosti kládli viesť evidenciu detí, ktoré potrebujú pomoc a ochranu; starať sa o poradne, jasle, opatrovne a sirotince; umiestňovať opustené deti na výchovu do

rodín; umiestňovať opustené a nesprávne vychovávané deti do rozličných ústavov; podporovať úrady v ich sociálnych úlohách, poskytovať dospelým deťom pomoc a radu vo voľbe povolania a inými spôsobmi sa starať o duševnú a telesnú výchovu detí, ktoré potrebujú pomoc. Spolkom Okresnej starostlivosti okrem iného záležalo na tom, aby v okrese boli podľa potreby vybudované a vydržiavané zariadenia, nutné k riadnemu výkonu sociálnej starostlivosti o deti v dobe od ich narodenia až dovtedy, keď už ochranu a pomoc nepotrebujú, najčastejšie do 18 rokov. Medzi takéto zariadenia patrili poradne a útulky pre matky a kojencov, jasle, opatrovne, materské škôlky, *sirotince*, *detské domovy*, rodinné kolónie, útulky a pod. (Šuhajdová, 2015). Výchovná a sociálna starostlivosť bola v týchto zariadeniach založená na odbornejších základoch než v bývalých sirotincoch, no aj napriek tomu detské domovy nedokázali pokryť skutočnú potrebu starostlivosti o opustené deti. Preto sa začali na súkromnej a polosúkromnej sociálnej starostlivosti podieľať organizácie s celoštátnou pôsobnosťou, ako najmä Československý Červený kríž, Československá ochrana matiek a detí, Ústredná prázdninová starostlivosť, Zväz československej starostlivosti o deti a i. V r. 1921 vydalo Ministerstvo sociálnej starostlivosti pre tieto spolky stanov, ktoré ich odkazovali na dobročinné formy pomoci. Prostriedky potom získavali zo zbierok, darov, členských príspevkov a i. Súkromná ústavná starostlivosť bola považovaná za sociálno-zaopatrovaciu zložku. V internátnych detských domovoch sa už kládol aj dôraz na výchovu, tieto ústavy však naďalej zostávali sociálnymi zariadeniami a neboli začlenené do školskej sústavy (Chovanec, 1985). Obdobie po druhej svetovej vojne je charakteristické tým, že na území vtedajšieho Československa bolo mnoho detí s pohnutými osudmi, ktoré nenapĺňali predstavy budúcich pestúnov a osvojiteľov. Štát sa nad humánnym zaobchádzaním s takými deťmi nezamýšľal (Gabriel, Novák, 2008). Základným východiskom v starostlivosti o deti sa stalo násilné potláčanie tradičných hodnôt spojených so židovsko-kresťanskou kultúrou a modelom demokratického štátu (Škoviera, 2007). Škoviera (2007) o období od r. 1945 až do r. 1989 hovorí ako o období socialistického experimentu, ktorý člení na dve fázy. Prvú etapu, ktorá trvala do r. 1963, a teda do prijatia nového Zákona o rodine č. 94/1963 a druhú etapu, ktorá trvala do r. 1990 a bola spojená s novým politickým a ideovým konceptom spoločnosti. Hlavným znakom prvej etapy bolo potlačovanie rodinnej a preferovanie kolektívnej výchovy. V r. 1950 bola zrušená pestúnska starostlivosť, ktorá bola obnovená až v r. 1973 (Škoviera, 2007). V tomto období vznikali ozdravovne a domovy, do ktorých boli umiestňované veľké počty detí (Mikloško, 2009). Základom výchovy v tomto období bola ideologická výchova, ktorá spočívala v presne rozvrhnutom režime dňa a tiež aj kontrolovanom výbere činností (Oláh, Roháč, 2008). V tomto období existovali podľa Škovieru (2007) 4 typy detských domovov:

- detské domovy do 1 roku,
- detské domovy do 3 rokov,
- detské domovy pre deti od 3 do 6 rokov,
- detské domovy pre deti školského veku a staršie.

Po r. 1989 došlo k spoločensko-politickým a hospodárskym zmenám. Obrat v sociálnej oblasti bol charakterizovaný najmä tým, že v legislatívnej oblasti došlo k prijatiu medzinárodných dohovorov a postupne boli implementované do právneho systému Slovenskej republiky. Ďalej boli prijaté a realizované reformy v oblasti sociálnej politiky, starostlivosti a sociálnej pomoci, postavenej na troch základných pilieroch - sociálne poistenie, štátna sociálna podpora a sociálna pomoc. Došlo k zmene z centralizovaného riadenia na decentralizovanú, diferencovanú sociálnu starostlivosť a zvýšila sa kvalita administratívneho prístupu inštitúcií, pričom sa formovali nové koncepcie a rôzne formy pomoci. V tomto období sa vyprofilovali mimovládne organizácie, ktoré významne zasiahli do transformácie sociálneho systému. Významnú zmenu priniesol Zákon č. 198/1993 Zb. z. o školských zariadeniach, a to najmä inštitút profesionálneho náhradného rodičovstva (Mikloško, 2009).

Najvýznamnejším impulzom, ktorý podnietil ďalšie zmeny a pričlenil detské domovy do sociálneho rezortu, bol Zákon č. 222/1996. Tým prišlo k rozdeleniu detí s nariadenou ústavnou výchovou medzi dva rezorty, pričom v rezorte školstva zostali zariadenia, v ktorých sa realizovala ústavná výchova (reedukačné detské domovy, reedukačné domovy pre mládež, internáty špeciálnych základných škôl a odborných učilíšť a diagnostické centrá) (Mikloško, 2009).

21. storočie

Pre obdobie po r. 2000 je charakteristický proces transformácie, ktorá začala z podnetu *Spoločnosti priateľov detí z detských domovov Úsmev ako dar*. Tá zadefinovala novú filozofiu starostlivosti o dieťa. Detské domovy sa z internátnych modelov postupne zmenili na detské domovy s rodinným charakterom výchovy. Naštartovanie pozitívnych zmien umožnilo prijatie dvoch kľúčových zákonov – Zákon o rodine č. 36/2005 a Zákon o sociálnoprávnej ochrane a sociálnej kuratele č. 305/2005 (Mikloško, 2009).

Vďaka transformácii týchto oblastí sa mal zefektívniť systém inštitucionálnej náhradnej starostlivosti vytvorením účinného a komplexného systému prevencie, rozvojom a skvalitnením terénnej sociálnej práce s dieťaťom a rodinou, rozvoja všetkých foriem náhradnej rodinnej starostlivosti a celkovo teda transformáciou systému inštitucionálnej starostlivosti. Transformácia náhradnej inštitucionálnej starostlivosti bola zameraná na tieto štyri oblasti: výchovné podmienky, personálne obsadenie, priestorové podmienky a hospodársko-ekonomické podmienky (Mikloško, 2009). V súčasnosti je dôležité položiť si otázku, nakoľko naplnila transformácia svoje ciele.

V r. 2011 bola vládou SR schválená *Stratégia deinštitucionalizácie* (ďalej DI) systému sociálnych služieb a náhradnej starostlivosti v SR. Proces DI má smerovať od prevažujúceho modelu inštitucionálnej segregovanej starostlivosti k jeho nahradeniu modelom komunitných služieb a opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately, v prirodzenom sociálnom prostredí komunity. „Základným cieľom Národného akčného plánu DI bola podpora deinštitucionalizácie systému sociálnych služieb pomocou realizovania pilotných projektov a vytvorením ďalších podporných mechanizmov v legislatíve, financovaní i organizácii procesu DI“ (MPSVR, 2016, s.3). Podstatou deinštitucionalizácie je, aby sa prostredie detských domovov čo najviac priblížilo rodinnému prostrediu.

Podľa súčasne platného zákona č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele, ktorý sa okrem iného venuje aj problematike detských domovov, možno prijať dieťa do detského domova na základe právoplatného rozhodnutia súdu o nariadení ústavnej starostlivosti, neodkladného opatrenia súdu podľa osobitného predpisu alebo právoplatného rozhodnutia súdu o uložení výchovného opatrenia. V súčasnosti rozlišujeme dva druhy detských domovov: domov detí alebo centrum detí. V domove detí funguje jedna výchovná skupina, v centre detí dve a viac skupín. V detskom domove sa vykonáva ústavná starostlivosť, neodkladné opatrenie a výchovné opatrenie v domácom prostredí zamestnanca detského domova (profesionálna rodina alebo v samostatných diagnostických skupinách, samostatných skupinách alebo špecializovaných samostatných skupinách v rodinnom dome, byte alebo vo vymedzenej časti detského domova, pričom starostlivosť o deti zabezpečujú vychovávatelia a ďalší zamestnanci detského domova (Zákon č. 305/2005).

Ústavná starostlivosť, neodkladné opatrenie a výchovné opatrenie sa vykonávajú pre dieťa, ktoré bolo odňaté zo starostlivosti rodičov na prechodný čas; dieťa, ktoré si vyžaduje na základe výsledkov odbornej diagnostiky liečebno-výchovnú starostlivosť alebo si vyžaduje osobitnú starostlivosť z dôvodu zdravotného stavu; dieťa, ktoré si vyžaduje zvýšenú starostlivosť na základe výsledkov odbornej diagnostiky, z dôvodu porúch správania že je drogovovo závislé alebo inak závislé alebo že bolo týrané, pohlavne zneužívané alebo bol na ňom spáchaný trestný čin ohrozujúci jeho psychický, fyzický a sociálny vývin, alebo je dôvodné podozrenie zo spáchania takéhoto trestného činu (Zákon č. 305/2005).

Ústavná starostlivosť, neodkladné a výchovné opatrenie sa vykonávajú v samostatnej diagnostickej skupine, samostatnej skupine, v špecializovanej samostatnej skupine, v samostatnej skupine pre mladých dospelých alebo v samostatnej skupine pre maloleté matky s deťmi. Čo sa týka profesionálnej rodiny, starostlivosť o dieťa zabezpečujú manželia, ktorí sú zamestnancami detského domova, alebo fyzická osoba zamestnaná v detskom domove (Zákon č. 305/2005). Medzi základné úlohy detského domova patrí:

- vypracovanie individuálneho plánu rozvoja dieťaťa (jeho súčasťou je plán výchovnej práce s dieťaťom, plán sociálnej práce s dieťaťom a jeho rodinou, plán prípravy na osamostatnenie sa),
- utváranie podmienok na stretávanie sa dieťaťa s jeho rodičmi, príp. na pobyt rodičov v detskom

domove,

- ak je to v súlade s individuálnym plánom rozvoja dieťaťa a je to vhodné a účelné, môže detský domov umožniť dieťaťu pobyt u rodičov,
- detský domov môže podať súdu podnet na zrušenie ústavnej starostlivosti,
- zabezpečuje mladému dospelému stravovanie, ak sa pripravuje na povolanie,
- skúma, či sú u dieťaťa splnené podmienky na osvojenie a po ich splnení oboznamuje určený orgán sociálno-právnej ochrany detí a sociálnej kurately o tejto skutočnosti,
- utvára podmienky na stretnutie maloletého bez sprievodu so zástupcami Úradu vysokého komisára Organizácie Spojených národov pre utečencov a Medzinárodnej organizácie pre migráciu na účely postupu podľa osobitného predpisu,
- môže utvoriť podmienky na pobyt tehotnej ženy od zač. 6. mesiaca tehotenstva a ženy po pôrode dieťaťa, najdlhšie do 12 mesiacov veku dieťaťa,
- môže utvárať podmienky na vykonávanie odborných metód práce s dieťaťom umiestneným do detského domova, jeho rodičom alebo inými fyzickými osobami v príbuzenskom vzťahu s dieťaťom,
- vedie spisovú dokumentáciu dieťaťa (Zákon č. 305/2005).

V súčasnosti sú vyvíjané snahy o zmenu tohto zákona, pričom okrem iného opäť dôjde k zmene organizácie činnosti detských domovov. Hlavnou zmenou je zmena Detských domovov na Centrá pre deti, ich rodiny a iné plnoleté fyzické osoby. Táto novela je často kritizovaná viacerými odborníkmi, preto je otázne, či bude vôbec prijatá a nakoľko splní svoj cieľ.

ANALÝZA ORGANIZÁCIE A ČINNOSTI DETSKÉHO DOMOVA V NOVOM MESTE NAD VÁHOM

Vznik detského domova v Novom Meste nad Váhom je datovaný na deň 2.2.1950, práve v období zrušenia pestúnskej starostlivosti. Prvými obyvateľmi bolo 27 detí, ktoré pochádzali z pestúnskych rodín. V minulosti budova patrila židovskej náboženskej obci, ktorá tu mala pôvodne zriadený sirotinec. Dnes je v priestoroch prenajatých mestom Nové Mesto nad Váhom (<http://www.detskydomovnmnv.szm.com/>).

V r. 1973 bol tento detský domov zriadený ako prvý detský domov rodinného typu na Slovensku a od 1. mája 1995 je zriadený ako rozpočtová organizácia s právnou subjektivitou. Od r. 2004 bol zriaďovateľom Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny v Trenčíne, od r. 2005 je zariadením na výkon sociálno-právnej ochrany detí a sociálnej kurately. Zriaďovateľom sa od r. 2011 stalo Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny v Bratislave. Úlohou zriaďovateľa je riadenie, kontrola a metodické usmernenie detského domova. Okrem toho vypracováva koncepcie na zabezpečenie výkonu súdnych rozhodnutí v detských domovoch (<http://www.detskydomovnmnv.szm.com/>).

Od r. 2012 bol tento detský domov zlúčený s detským domovom na Myjave, v rámci deinstitucionalizácie detských domovov. Aktuálne má detský domov kapacitu 40 detí. 20 detí v pracovisku Nové Mesto nad Váhom (2 samostatné výchovné skupiny) a 20 detí na Myjave (1 samostatná výchovná skupina a 1 skupina pre deti so špecializovanými potrebami). V detskom domove bývajú umiestňované deti od 0 do 25 rokov, v súčasnosti je riaditeľom detského domova Mgr. Milan Taran. Starostlivosť o deti v jednotlivých výchovných skupinách zabezpečujú vychovávatelia.

Návrh metodológie výskumu zameraného na organizáciu a činnosť Detského domova v Novom Meste nad Váhom po transformácii v r. 2000

V rámci dizertačnej práce sa v teoretickej časti zameriavame na históriu detských domovov vo všeobecnosti, s užším zameraním na Slovensko, transformáciu detských domovov z r. 2000, históriu detského domova v Novom Meste nad Váhom a základné informácie o Detskom domove v Novom Meste nad Váhom.

Hlavným cieľom empirickej časti dizertačnej práce je analyzovať súčasnú organizáciu a činnosť detského domova v Novom Meste nad Váhom vzhľadom na pôvodnú transformáciu, z r. 2000 a vytvoriť model jeho aktuálneho fungovania s popisom jeho silných a slabých stránok. Medzi čiastkové

ciele patrí:

- zmapovať a analyzovať dôležité prvky v procese transformácie v Detskom domove v Novom Meste nad Váhom,
- zistiť, nakoľko transformácia z r. 2000 dosiahla v Detskom domove v Novom Meste nad Váhom svoje ciele (legislatíva verzus realita),
- zistiť dôsledky procesu deinštitucionalizácie na činnosť Detského domova v Novom Meste nad Váhom (jeho pozitíva a negatíva),
- zmapovať súčasný systém organizácie a činnosti (denný režim, výchovné metódy, štýly, typy detí, postavenie zamestnancov a pod.) detského domova rodinného typu vzhľadom na nadchádzajúcu transformáciu,
- vytvoriť model súčasného Detského domova v Novom Meste nad Váhom, popísať jeho silné a slabé stránky, ako východiskové pozície pre nadchádzajúcu transformáciu.

Vyššie uvedené ciele formulujeme do nasledovných výskumných otázok:

1. Ako prebiehala pôvodná transformácia detských domovov z r. 2000 v Detskom domove v Novom Meste nad Váhom?
2. Dosiahla transformácia z r. 2000 v Detskom domove v Novom Meste nad Váhom svoje ciele?
3. Ako sa prejavila deinštitucionalizácia v detskom domove v Novom Meste nad Váhom?
4. Aký je súčasný systém organizácie a činnosti Detského domova v Novom Meste nad Váhom v súčasnosti?
5. Aký je model Detského domova rodinného typu pred realizáciou avizovanej transformácie?

Vo výskume plánujeme využiť niekoľko metód kvalitatívneho výskumu, keďže našim cieľom je hlbšie pochopenie a analyzovanie problematiky. Ide o tieto metódy: historicko-kritická analýza, analýza písomnej dokumentácie o chode detského domova, rozhovor, pozorovanie, kazuistika.

Historicko-kritická analýza organizácie a činnosti detského domova v Novom Meste nad Váhom od jeho vzniku až po súčasnosť je prvou metódou, ktorú použijeme vo výskume. Prostredníctvom tejto metódy sa zameriame na analýzu organizácie a činnosti detského domova v Novom Meste nad Váhom nielen v súčasnosti, ale aj v minulosti (od jeho vzniku). Výsledkom bude charakterizovanie silných a slabých stránok organizácie a činnosti detského domova v minulosti a v súčasnosti.

Metódu *analýzy písomnej dokumentácie* o chode detského domova v minulosti aj v súčasnosti využijeme už pri teoretickej časti, pri spisovaní histórie detského domova v Novom Meste nad Váhom. Pri spisovaní histórie Detského domova v Novom Meste nad Váhom musíme nazrieť aj do internej dokumentácie (kroniky detského domova a tiež aj výročné správy). V rámci empirickej časti využijeme túto metódu na analýzu súčasného chodu Detského domova štúdiom aktuálnych interných dokumentov a materiálov o organizácii a činnosti Detského domova. V súčasnosti už máme dohodnutú spoluprácu so súčasným riaditeľom Mgr. M. Taranom o zapojení Detského domova do výskumu.

Prvé dve metódy sa viažu nielen na súčasné fungovanie, ale aj na fungovanie detského domova v minulosti (od jeho vzniku). Pre lepšie pochopenie súčasnej organizácie a činnosti detského domova použijeme ďalšie metódy, a to pozorovanie, rozhovor a kazuistiku. Prostredníctvom *štruktúrovaného pozorovania* sa zameriame na skúmanie bežného chodu detského domova. Pôjde o longitudinálne pozorovanie, aby sme získali komplexný obraz chodu detského domova. V rámci pozorovania sa zameriame na činnosť vychovávateľov, činnosť odborného tímu, správanie detí, komunikáciu vychovávateľov a detí a pod. Pozorovanie doplníme o rozhovory. Pôjde o dva typy *pološtruktúrovaných rozhovorov*. Prvý typ rozhovoru bude realizovaný s vychovávateľmi, pracujúcimi v detskom domove. Zameriame sa na to, ako vychovávatelia vnímajú súčasné fungovanie detského domova. Ak v detskom domove pracujú aj vychovávatelia, ktorí pracovali v detskom domove pred transformáciou, zistíme, ako hodnotia samotnú transformáciu a jej dopad na detský domov. Taktiež nás bude zaujímať, ako vychovávatelia a odborní pracovníci vnímajú svoje postavenie v detskom domove a v neposlednom rade aj to, ako vnímajú nadchádzajúce zmeny. Druhý typ rozhovorov budú tvoriť rozhovory s deťmi, ktoré v detskom domove žijú. Pred tým, ako budeme realizovať rozhovory, však vypracujeme *kazuistiky* detí, ktoré budú zamerané na kategorizovanie skupín detí, ktoré v detskom

domove žijú. Na základe toho budeme vedieť vypracovať rozhovory, ktoré budú adekvátne úrovni a schopnostiam toho-ktorého dieťaťa. Bude nás zaujímať skutočnosť, ako deti vnímajú bežný chod detského domova, ich vzťahy s vychovávateľmi, s rodičmi, spokojnosť so životom v detskom domove a i.

Poslednú metódu, ktorú použijeme, bude SWOT analýza. SWOT analýza sa zameriava na silné a slabé stránky, príležitosti a ohrozenia určitej činnosti. V našom prípade pôjde o SWOT analýzu transformácie detského domova v Novom Meste nad Váhom. Bude nás zaujímať, čo dobré transformácia priniesla (silné stránky), čo naopak, je vnímané ako negatívne (slabé stránky). Taktiež s ohľadom na súčasnú situáciu a snahy o zmenu legislatívy opíšeme príležitosti a ohrozenia, ktoré z tejto transformácie vyplývajú.

ZÁVER

V priebehu histórie sa organizácia a činnosť ústavnej výchovy postupne menila v závislosti od prevládajúcej filozofie a postojov spoločnosti. V súčasnosti tomu nie je inak. Prebiehajú snahy o zmenu zákona upravujúceho činnosť detských domovov¹, ktoré ovplyvnia celkovú štruktúru a podstatu činnosti týchto detských domovov. Skôr, ako budú tieto zmeny reálne aplikované, je dôležité zistiť, na akej úrovni a akým spôsobom fungujú súčasné detské domovy, či sú dané zmeny potrebné na takej úrovni, na akej sú predkladané, príp. aké iné zmeny by boli v štruktúre a organizácii detských domovov potrebné.

Dizertačná práca má obmedzené možnosti skúmania, a preto sa zameriavame na jeden konkrétny detský domov, ktorý sme sa rozhodli preskúmať čo najpodrobnejšie a môže byť modelom detského domova rodinného typu v súčasnosti. Nepôjde nám len o jeho súčasnú situáciu, ale o jeho celkové fungovanie, vzhľadom na skutočnosť, že ide o detský domov s dlhoročnou tradíciou. Vznikol v r. 1950, prežil obdobie socializmu, fungoval v období výrazných zmien v ústavnej výchove, prešiel si obdobím transformácie a aj v súčasnosti prebiehajúcej deinštitucionalizácie. Cieľom empirickej časti dizertačnej práce je analyzovať organizáciu a činnosť Detského domova v Novom Meste nad Váhom vzhľadom na pôvodnú transformáciu a tiež aj nadchádzajúcu. Na to, aby sme tento cieľ dosiahli, využijeme kombináciu viacerých metód. Výsledkom bude vytvorenie modelu fungovania „*detského domova rodinného typu*“ po transformácii z r. 2000.

Literatúra

Detský domov Nové Mesto nad Váhom [online] [cit. 2018-01-20] Dostupné na internete: <http://www.detskydomovnmnv.szm.com>

GABRIEL, Z. – NOVÁK, T. 2008. *Psychologické poradenství v náhradní rodinné péči*. Praha: Grada, 1 vyd. 144 s. ISBN 978-80-247-1788-3.

CHOVANEK, V. 1985. *Výchova dětí mimo vlastní rodiny*. Bratislava: SPN.

MIKLOŠKO, J. 2009. *Náhradná starostlivosť*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety. ISBN 978-80-89271-36-8.

MPSVR, 2016. *Národný akčný plán prechodu z inštitucionálnej na komunitnú starostlivosť v systéme sociálnych služieb na roky 2016 – 2020*. [online] MPSVR [cit. 2018-02-07] Dostupné na internete: <https://www.employment.gov.sk/files/rodina-soc-pomoc/soc-sluzby/narodny-akcny-plan-prechodu-z-institucionalnej-komunitnu-starostlivosť-systeme-socialnych-sluzieb-roky-2016-2020.pdf>

OLÁH, M. – ROHÁČ, J. 2008. *Sociálno-právna ochrana detí a sociálna kuratela*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n.o. ISBN 978-80-89271-35-1 PRAVDA, S. 2000 *História starostlivosti o opustené deti*. Diplomová práca, UPJŠ Prešov RADVANOVÁ, S. a kol. 1980. *Výchova dětí v náhradní rodinné péči*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 132 s. 1. vyd.

ŠKOVIERA, A. 2007. *Trendy náhradnej výchovy*. Bratislava: Petrus, 173 s. ISBN 978-80-89233-32-8

ŠUHAJDOVÁ, I. 2015. Činnosť okresnej starostlivosti o mládež v Trnave a jej okolí v rokoch 1940 – 1945. In: KUDLÁČOVÁ, B. ed. *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku v rokoch 1939 – 1945*.

¹ Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele

Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 178 s. ISBN 978-80-8082-842-4.

Zákon č. 305/2005 Zb. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Autor:

Mgr. Adriána Pagáčová

Katedra pedagogických štúdií,

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita Priemyselná 4, P.O.BOX 9, 918 43 Trnava

email: adriana.pagacova@tvu.sk

VÝZNAM EDUKÁCIE V POSILŇOVANÍ VEDOMOSTÍ A ZRUČNOSTÍ ZDRAVOTNÍCKYCH PRACOVNÍKOV V PREVENCII NEMOCNIČNÝCH INFEKCIÍ

Janka Prnová Jaroslava Brňová Viera Rusnáková

Abstrakt

Nemocničné infekcie sú dôležitou príčinou morbiditu, mortality a predĺženej hospitalizácie, čo priamo vedie k ekonomickému zataženiu zdravotníckeho systému po celom svete. Jednou z najdôležitejších častí preventívnych programov je edukácia zdravotníckych pracovníkov v oblasti prevencie najzávažnejších typov infekcií a ich rizikových faktorov. Aj napriek veľkému množstvu odporúčaní, v oblasti prevencie nemocničných nákaz, je compliance zdravotníckych pracovníkov k nim veľmi nízka a nedosahuje obvykle ani 40%. Vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov musí vyhádať z najnovších poznatkov založených na dôkazoch, ktorých správne aplikovanie v praxi, môže znížiť výskyt nemocničných infekcií až o 50%. V tomto prehľadovom článku sa sústreďujeme na príklady edukačných činností v oblasti prevencie nemocničných nákaz, ktorých cieľom je posilnenie vedomostí a zručností zdravotníckych pracovníkov v oblasti prevencie nemocničných nákaz.

ÚVOD

Infekcie asociované so zdravotnou starostlivosťou (*healthcare-associated infections – HCAI*) vzbudzujú stále väčšiu pozornosť zo strany pacientov, poisťovní, vlád a regulačných orgánov, kvôli ich významnému dopadu na mortalitu, morbiditu, predĺženú hospitalizáciu a ekonomickú záťaž (McLaws, 2015). HCAI akvirujú v európskych nemocniciach počas svojho pobytu približne každého 13-teho pacienta, čo predstavuje od 13 do 20,3 epizód HCAI na 1000 patientskych dní, čo zodpovedá 25 miliónom extra pobytov v nemocničnom zariadení a priamu ekonomickú záťaž vo výške 13 až 24 miliárd eur ročne. Európske prieskumy poukazujú na širokú prevalenciu HCAI od 4,6% - 9,3%, podobne ako v USA, kde je miera prevalence 5 – 15% (ECDC, 2013). Najčastejším typom infekcií sú infekcie urogenitálneho traktu (najčastejšie urogenitálne infekcie asociované s prítomnosťou močového katétra), krvné infekcie (najčastejšie krvné infekcie asociované s prítomnosťou centrálného venózneho katétra) a respiračné infekcie (najčastejšie pneumónia súvisiaca s napojením na umelú pľúcnu ventiláciu). Viac ako 40% týchto infekcií je možné eliminovať zavedením preventívnych stratégií. Zavedenie preventívnych postupov v oblasti nozokomiálnych nákaz a ich priama súvislosť so znižovaním ich negatívneho dopadu je koncipovaná už od 90. rokov. Maďarský gynekológ a pôrodník Ignaz Phillipp Semmelweis, ktorý je označovaný za „záchrancu rodičiek“, uviedol do praxe historicky prvý preventívny postup v podobe hygieny rúk roztokom chlóróvého vápna. Tým položil základy princípov aseptického spôsobu ošetrovania a dosiahol tak významné zníženie úmrtnosti rodičiek (Bennett, 2016). Kľúčovou štúdiou v oblasti prevencie nozokomiálnych nákaz je rozsiahla štúdia SENIC, uskutočnená v Atlante v roku 1974, ktorej výsledkom bolo celkové zníženie výskytu nozokomiálnych nákaz o 32% (Dixon, 2011).

Základom každého programu prevencie HCAI je ich presná evidencia a analýza. Surveillance HCAI v SR neodráža skutočné hodnoty v dôsledku pasívneho zberu dát a dosahuje už niekoľko desaťročí incidenciu len menej ako 1%. Podľa WHO (2009) žiadna nemocnica vo výskyte týchto infekcií neklesne pod 5%, čo sa nám podarilo preukázať vykonaním aktívnej surveillancie NN uskutočnenej v Trnavskej nemocnici v roku 2016, ktorej výsledkom bol výskyt NN 4,8% (Prnová, 2017). Prvotným kritériom znižovania HCAI je dôsledný zber štrukturálnych a procesných indikátorov pre identifikovanie krízových oblastí a následné zavedenie intervencie. Štrukturálne indikátory sú súčasťou hodnotenia kvality a spolu s inými sledovanými aspektami hodnotia infraštruktúru pre poskytovanie zdravotnej starostlivosti (napr. počet jednolôžkových izieb, personálne zabezpečenie na JIS,...). Procesné indikátory hodnotia kvalitu konkrétnych procesov (postupov), ktoré ovplyvňujú dosadenie optimálneho výsledku zdravotníckeho zariadenia (Jindrák *et al.*, 2013). Jedným z

najdôležitejších nástrojov na dosiahnutie efektívnych preventívnych opatrení v oblasti prevencie nemocničných nákaz je edukácia zdravotníckych pracovníkov. V súčasnej dobe expanzie vedomostí o postupoch založených na dôkazoch v oblasti nemocničnej hygieny predstavuje dôležitý nástroj zdieľania a informovania o najnovších poznatkoch v starostlivosti o pacienta. Dôkazy o edukácii zdravotníckych pracovníkov a priamej asociácii so zlepšením preventívnych postupov a následným znížením nemocničných nákaz sú nezvratné (Ward, 2011).

Edukácia zdravotníckych pracovníkov v oblasti prevencie HCAI

Rôzne zdravotnícke zariadenia využívajú rôzne stratégie edukácie zdravotníckych pracovníkov v oblasti prevencie nemocničných nákaz. Najčastejším vzdelávacím nástrojom sú prednášky, videoprezentácie, plagáty, informačné letáky či testy. Pre spätnú väzbu sú najvyužívanejšou formou „predtest-posttest“ testy, alebo priama spätná väzba, ako súčasť vykonania auditu. Rôzne štúdie deklarujú rôzne trvanie edukačných kurzov, od jednej hodiny až po mesačné kurzy. Viaceré štúdie nedokázali potvrdiť, ktorá so vzdelávacích stratégií edukácie je najvhodnejšia. Najlepším spôsobom je kombinácia všetkých typov, ktorá je však časovo náročná a vyžaduje si dostatočné personálne zabezpečenie. Edukačné programy v oblasti nemocničných nákaz sú zamerané najmä na najviac preventabilné typy týchto infekcií, ktorými sú močové infekcie asociované s použitím permanentného močového katétra (CAUTI), katérové sepsy (CRBSI) a pneumónie asociované s použitím umelej pľúcnej ventilácie (VAP). Veľký dôraz je tiež kladený na edukáciu v oblasti hygieny rúk, nakoľko až 60% nemocničných infekcií je zapríčinených nedostatočnou hygienou rúk zdravotníckych pracovníkov.

Dôkazy o znižovaní HCAI, ako sekundárneho efektu intervencie v podobe edukácie, sú známe už od roku 1989, kedy autori Conly *et al.* dosiahli zníženie výskytu nemocničných nákaz z 33 epizód HCAI/100 prepustených pacientov na 12 HCAI/100 prepustených pacientov. Výsledkom edukácie zdravotníckych pracovníkov nie je len znižovanie výskytu HCAI, ale aj znižovanie nákladov na zdravotnú starostlivosť v dôsledku skrátenej hospitalizácie a predídeniu komplikácií. Príkladom môže byť ženevská nemocnica, kde prof. Pittet so svojim tímom dosiahol zavedením vzdelávania v podobe posteru zobrazujúceho 5 momentov hygieny rúk a následnému sledovaniu compliance k hygiene rúk u zdravotníckych pracovníkov, zníženie nákladov na zdravotnú starostlivosť z pôvodných 344 577 dolárov na 74 081 dolárov ročne (Safdar, Abad, 2008).

Edukácia zdravotníckych pracovníkov v oblasti hygieny rúk

Celosvetové výskumy poukazujú na fakt, že zlepšením hygieny rúk by sa dosiahlo zníženie záťaže HCAI až o 50%. Podľa Watsona (2016) sa compliance hygieny rúk zdravotníckych pracovníkov však pohybuje len v rozmedzí od 25% – 51%. Napriek tomu, že v SR je vykonávanie hygieny rúk zákonnou povinnosťou, ktorá je daná vyhláškou MZ SR 192/2015, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky č. 553/2007 Z.z., ktorou sa ustanovujú podrobnosti o požiadavkách na prevádzku zdravotníckych zariadení z hľadiska ochrany zdravia.

Prelomovou štúdiou v oblasti hygieny rúk sa stala štúdia prof. Pitteta z roku 2000, ktorý v nemocnici v Ženeve zaviedol preventívny program, založený na zvýšení compliance hygieny rúk prostredníctvom 5 momentov hygieny rúk. Zvýšením compliance HCAI, zo 48% - 66% sa znížil výskyt HCAI až o 42%. Program hygieny rúk metodicky založený na štúdiu prof. Pitteta následne zaviedlo mnoho zdravotníckych zariadení. Svetová zdravotnícka organizácia program hygieny rúk štandardizovala, zaviedla multimodálnu stratégiu, ktorá sa rozšírila v zdravotníckych zariadeniach po celom svete. Odborné preklady materiálov pre SR sú každoročne aktualizované pod vedením prof. MUDr. Márii Štefkovičovej PHD., MPH a sú uverejnené na webovej stránke RÚVZ Trenčín (Brňová *et al.*, 2017).

Kontinuálne vzdelávanie je kritickým faktorom úspechu a predstavuje jeden zo základných komponentov zlepšenia praktík v oblasti hygieny rúk. WHO odporúča zaradiť edukáciu o hygiene rúk a ďalších kritických koncepcií kontroly infekcií, na začiatok učebných osnov lekárskech fakúlt a zdravotníckych fakúlt. Všetci zdravotnícki pracovníci, najmä osoby s priamym kontaktom s pacientom, by mali absolvovať minimálne raz za rok školenie/vzdelávanie o dôležitosti hygieny rúk,

prostredníctvom ktorého by došlo k behaviorálnemu a kultúrnemu uvedomeniu zodpovednosti zamestnancov vo vzťahu k pacientovi (WHO, 2009).

Multimodálna stratégia hygieny rúk vymedzuje rozdielne úlohy pracovníkov v jej plnení (školiť, pozorovateľ a zdravotnícky pracovníci). Základné vzdelávacie aktivity by mali byť určené pre všetkých pracovníkov a mali by byť zamerané na:

- bezpečnosť pacientov, globálne výzvy v oblasti bezpečnosti pacienta
- zaťaženie HCAI
- prevencia HCAI a kritická úloha hygieny rúk
- zavedenie smernice hygieny rúk v zdravotnej starostlivosti

WHO definuje nasledovnú škálu nástrojov edukácie v oblasti hygieny rúk a poskytuje edukačné materiály v rámci programu „SAVE LIVES: Clean your Hands“:

- prezentácia
- film hygieny rúk a sprievodné snímky - <https://www.youtube.com/watch?v=kOKeFv5VvY4>
- príručka hygieny rúk
- brožúra hygieny rúk (prečo?, kedy?)
- informačný leták používania rukavíc
- kľúčové dôkazy - http://www.who.int/gpsc/5may/MDRO_literature-review.pdf
- pozorovacie nástroje – sledovanie compliance hygieny rúk pomocou checklist
- poster pre pripomienkovanie – 5 momentov pre alkoholovú dezinfekciu rúk, ako si umývať ruky, ako si dezinfikovať ruky



Obrázok 1: 5 momentov pre alkoholovú dezinfekciu rúk podľa WHO



Obrázok 2: Technika používania alkoholovej dezinfekcie a technika umývania rúk podľa WHO

Dôkaz o význame posterov v zdravotníckych zariadeniach uvádzajú vo svojej štúdií autori Trick *et al.* (2007), ktorí vykonali prospektívnu observenčnú štúdiu počas 3-ročného obdobia pomocou tzv. plagátovej kampane. Autori uviedli, že v troch intervenčných lokalitách sa zvýšilo dodržiavanie odporúčaní týkajúcich sa hygieny rúk v porovnaní s kontrolným miestom, ktoré sa nezúčastňovalo na vzdelávacej a plagátovej kampani. Miesto s najväčším nárastom dodržiavania hygieny rúk tiež dokázalo zníženie výskytu rezistentných baktérií, čo posilňuje argument, že zlepšenie praxe v oblasti hygieny rúk môže znížiť počet infekcií. Okrem edukačných materiálov a posterov existujú i iné metódy zvyšovania compliance hygieny rúk, založené na tzv. „psychoefekte“. Výsledkom nedávnej štúdie zverejnenej v časopise *Health Psychology*, bolo zvýšenie dodržiavania hygieny rúk po tom, ako boli umiestnené obrazy očí človeka nad dávkovačmi dezinfekčných prostriedkov. Compliance hygieny rúk sa zvýšila o 33% (Ward, 2010).

Edukácia zdravotníckych pracovníkov v oblasti rizikových faktorov HCAI

Viac ako 75% uroinfekcií a krvných infekcií, ktoré vzniknú počas hospitalizácie pacienta, je spojených s prítomnosťou katétra. Napríklad močový katéter je počas hospitalizácie zavedený až 15 – 20% pacientom (Kazi *et al.*, 2015). Veľké množstvo štúdií demonštruje fakt, že edukácia zdravotníckych pracovníkov môže v tejto oblasti prispieť k znižovaniu HCAI. Situácia v oblasti vzdelávania pracovníkov v tejto oblasti je slabá. Írska štúdia prezentuje, že viac ako 69% zdravotníckych pracovníkov nemá žiadny výcvik v oblasti zavádzania a starostlivosti o močový katéter. V roku 2014 bola vo FN Trnava realizovaná výchovno- vzdelávacia intervencia s neexperimentálnym predtest-posttest dizajnom, ktorá bola zameraná na zvýšenie vedomostí zdravotníckych pracovníkov v oblasti zavedenia a starostlivosti o centrálny venózný katéter. Na školení boli zamestnanci oboznámení s chybami zistenými počas auditu (hygiena rúk – 30%, používanie rukavíc – 30%,...). Súčasťou školenia bolo inštruktážne video s poukázaním na chyby pri ošetrovaní a porovnanie adekvátneho a neadekvátneho postupu. Výsledkom školenia bolo zvýšenie vedomostí zdravotníckych pracovníkov (Garabášová *et al.*, 2015).

V súčasnosti existuje veľké množstvo odporúčaní, ktoré sú voľne dostupné na webových stránkach určitých organizácií (WHO, CDC, HPSC, APIC,...), no ich aplikácia v praxi v SR je zatiaľ nepatrná. Každý z týchto odporúčaní obsahuje i princípy vzdelávania pracovníkov v súvislosti so zavádzaním a starostlivosťou o invazívnu pomôcku.

Vzdelávacie programy by mali byť dostupné pravidelne pre nových pracovníkov v podobe štandardu, ale aj prednáškovej činnosti. Prednáška by mala obsahovať i ilustračné video zobrazujúce správne techniky. Výstupom štandardov sú tzv. „care bundles“. Care bundles predstavujú balíčky opatrení založených na dôkazoch, ktoré pomáhajú zlepšovať kvalitu starostlivosti o pacienta. Ukázalo sa, že tieto balíčky sú účinné pri znižovaní rizikových faktorov HCAI. Tieto balíčky často obsahujú práve postupy zavádzania a starostlivosti o katéter v podobe plagátov, alebo iných vizualizácií umiestnených na miestach, kde dochádza k rizikovým úkonom. Ich význam spočíva v neustálom pripomínaní

správnych postupov a ich dôslednej aplikácii, s cieľom vyhnúť sa chybám plynúcim z rutínnej činnosti pri poskytovaní zdravotnej starostlivosti.

Základné komponenty „care bundle“ sú:

- hygiena rúk
- zavádzanie katéetrov využitím aseptických techník
- údržba katétra podľa odporúčaní založených na overených vedeckých dôkazoch
- odstránenie nepotrebných katéetrov
- denná kontrola a hodnotenie potreby zavedených katéetrov (HPSC, 2011)

Väčšina nemocníc nemá adekvátne vypracované pokyny na prevenciu HCAI. Školenie zdravotníckeho personálu a zavedenie cielených preventívnych programov, ako vysokej priority v nemocniciach, je významne spojené so zníženým výskytom rizikových faktorov HCAI a následne ich incidencie (Jain *et al.*, 2015).

ZÁVER

Dôležitý prvok sociálno-adaptačnej zmeny je zaangažovanosť zdravotníckych pracovníkov na úrovni nemocničného zariadenia, ktorá je základnou súčasťou úspešnej implementácie preventívnych postupov HCAI. Edukácia zdravotníckych pracovníkov v oblasti prevencie HCAI by malo byť pre všetky zdravotnícke zariadenia prioritou. Zdravotnícki pracovníci by si mali uvedomiť dôležitosť svojej úlohy pri poskytovaní zdravotnej starostlivosti, ako kľúčovej časti prevencie HCAI a mali by slúžiť ako vzor pre budúce generácie lekárov, zdravotných sestier a iných zdravotných pracovníkov. Preventívne stratégie v oblasti HCAI vzdelávaním nekončia, ale začínajú. Dôležitou súčasťou vzdelávacieho procesu je následná spätná väzba v podobe sledovania výsledkov edukačných procesov a kontinuálny dohľad nad procesmi.

Literatúra

BENNETT, E. *et al.* 2016. Reduction of Healthcare-Associated Infections by Exceeding High Compliance with Hand Hygiene Practices. In *Emerging Infectious Diseases Journal*. [online] vol. 22, no. 9 [cit. 2016.9.10]. Dostupné na: https://wwwnc.cdc.gov/eid/article/22/9/15-1440_article

BRŇOVÁ, J. *et al.* 2017. Alkoholová dezinfekcia rúk v postantibiotickej ére: Najefektívnejšia ochrana pred rezistentnými superbaktériami. In *Interná medicína*. ISSN: 1335-8359, vol.17 no.12, p. 495 - 498

DIXON, E. 2011. Control of Health Care Associated Infections, 1961 – 2011. In *Morbidity and Mortality Weekly Report*. [online]. vol. 60, no. 4, p. 58-63 [cit. 2016.9.10]. Dostupné na: <https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/su6004a10.htm>

EUROPEAN CENTRE FOR DISEASE AND CONTROL. 2013. Point prevalence survey of healthcare – associated infections and antimicrobial use in Europe acute care hospitals. [online]. Stockholm: ECDC, [cit. 2016.11.03]. Dostupné na:

<http://ecdc.europa.eu/en/publications/Publications/healthcare-associated-infections-antimicrobial-use-PPS.pdf>

GARABÁŠOVÁ M. *et al.* 2015. Implementácia care bundles v prevencii katéetrových infekcií krvného riečiska. In *Zdravotnícke listy*. ISSN 1339-3022, vol 3 no.4, p.6-12

HEALTH AND SAFETY EXECUTIVE. 2011. Guidelines for the Prevention of Catheter – associated Urinary Tract Infections. [online]. [cit. 2018.01.10]. Dostupné na:

<https://www.hpsc.ie/az/microbiologyantimicrobialresistance/infectioncontrolandhai/guidelines/File,12913,en.pdf>. ISBN 978-0-9551236-9-6

JAIN, M. *et al.* 2015. Knowledge and attitude of doctors and nurses regarding indication for catheterization and prevention of catheter-associated urinary tract infection in a tertiary care hospital. In *Indian Journal of Critical Care Medicine* [online]. vol.19, no.2 [cit. 2018.01.10]. Dostupné na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4339908/>

JINDRÁK, V. *et al.*, 2014. Antibiotická politika a prevence infekcií v nemocnici. *Mladá Fronta a.s.*, Praha, 709 s. ISBN 978 – 80 – 204 – 2815 - 8

KAZI, M. *et al.* 2015. Catheter Associate Urinary Tract Infections (CAUTI) and Antiviotic Sensitivity

Pattern from Confirmed Cases of CAUTI in a Tertiary Care Hospital: A Prospective Study. In *Clinical Microbiology*. [online]. [cit. 2018.01.10]. Dostupné na: <https://www.omicsonline.org/open-access/catheter-associated-urinary-tract-infections-cauti-and-antibiotic-sensitivity-pattern-from-confirmed-cases-of-cauti-in-a-tertiary-care-hospital-a-prospective-study-2327-5073-1000193.php?aid=50933> ISSN: 2327-5073

MCLAWS, M. 2015. The relationship between hand hygiene and health care-associated infections: it is complicated. In *Infection Drug Resistant* [online]. vol. 8, p. 7-18 [cit. 2018.01.10]. Dostupné na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4319644/>

PRNOVÁ, J. 2017. *Využitie mikrobiologického informačného systému v aktívnej surveillancii infekcií asociovaných so zdravotnou starostlivosťou vo FN Trnava v roku 2016*: diplomová práca. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. 2017. 85 s.

SAFDAR, N. – ABAD, C. 2008. Educational interventions for prevention of healthcare – associated infection: A systematic review. In *Critical Care Medicine*. [online]. vol. 36, no. 3 [cit. 2018.01.10]. Dostupné na: http://www.medicine.wisc.edu/sites/default/files/educational_interventions_for_prevention_abad.pdf

Vyhláška č. 553/2007 Z.z. 2007. *Vyhláška, ktorou sa ustanovujú podrobnosti o požiadavkách na prevádzku zdravotníckych zariadení z hľadiska ochrany zdravia*. [online]. Ministerstvo zdravotníctva SR Dostupné na: http://www.uvzsr.sk/docs/leg/553_2007_zdravotnicke_zariadenia.pdf

WATSON, J. 2016. Role of a multimodal educational strategy on health care workers' handwashing. In *American Journal of Infection Control* [online]. vol. 44, no. 11 [cit. 2018.01.10]. Dostupné na: [http://www.ajicjournal.org/article/S0196-6553\(15\)01116-5/fulltext](http://www.ajicjournal.org/article/S0196-6553(15)01116-5/fulltext)

WARD, D. 2010. The role of education in the prevention and control of infection: A review of the literature. In *Elsevier*. [online]. vol. 31, p. 9-17 [cit. 2018.01.10]. Dostupné na: [http://www.nurseeducationtoday.com/article/S0260-6917\(10\)00063-8/pdf](http://www.nurseeducationtoday.com/article/S0260-6917(10)00063-8/pdf)

WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2009. *WHO Guidelines on Hand Hygiene in Health Care*. World Health organization, ISBN 987 92 4 159790 6, 259 s.

Autor:

Mgr. Janka Prnová
Katedra verejného zdravotníctva
Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce,
Trnavská univerzita v Trnave, Univerzitné námestie 1, 918 43 Trnava
email: janka.prnova@tvu.sk

Oddelenie nemocničnej hygieny a epidemiológie Infekčná klinika (suterén)
Fakultná nemocnica Trnava
A. Žarnova 11, 917 75, Trnava email: janka.prnova@fntt.sk

PRÍKLAD STIMULÁCIE EXEKUTÍVNEHO FUNGOVANIA SLABOPROSPIEVAJÚCEHO ŽIAKA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Ivana Runčáková

Abstrakt

Štátny vzdelávací program (ŠVP) vo svojich deklarovaných cieľoch vyzdvihuje potrebu stimulácie metakognitívnych procesov v podobe rozvíjania schopnosti žiakov vedieť a chcieť sa učiť, posilňovať sebadôveru žiakov v riešení problémov, ktoré sú spojené s učením. Cieľom predkladaného príspevku je (1) konceptuálne vymedziť pojmy exekutívne fungovanie a metakognitívne schopnosti a (2) poukázať na spoločné a rozdielne znaky ich definícií. V rámci projektu APVV-15-0273 sú experimentálne overované programy na stimuláciu metakognície slaboprosievajúceho žiaka. V príspevku sú analyzované vlastné postrehy z procesu administrácie stimulačnej jednotky programu, ktorý je súčasťou experimentálneho overovania.

ÚVOD

Výkon detí v školskom prostredí ovplyvňuje úroveň ich kognitívnych a metakognitívnych schopností. Viacero zahraničných výskumníkov potvrdzuje fakt, že metakognitívne schopnosti je možné vhodnou intervenciou rozvíjať. Cieľom predkladaného príspevku je konceptuálne vymedziť pojmy exekutívne fungovanie a metakognícia a poukázať na spoločné a rozdielne znaky ich definícií. V rámci projektu APVV-15-0273 sú experimentálne overované programy na stimuláciu metakognície slaboprosievajúceho žiaka. V príspevku sú ponúknuté vlastné postrehy z procesu administrácie stimulačnej jednotky programu, ktorý je súčasťou experimentálneho overovania.

DEFINOVANIE KONŠTRUKTU EXEKUTÍVNE FUNKCIE

Exekutívne funkcie sa v poslednom období stávajú centrom pozornosti viacerých vedných odborov, či už ide o psychológiu, medicínu, logopédiu, manažment alebo pedagogiku. Exekutívne funkcie ako konštrukt pochádzajú z odboru neuropsychológie. Sú produktom pozorovania špecifických neurologických porúch behaviorálne sa prejavujúcich. Exekutívnym funkciám ako konceptu chýba „úzus v definícii, ktorá by bola korektná v kontexte neuropsychológie, psychológie alebo edukačných vied“ (Borkowski – Burke, 1996, s. 244, In Kovalčíková et al., 2015a, s. 16). Adjektívum „exekutívny“ je slovo latinského pôvodu, je vo výkladovom slovníku slovenčiny uvedené vo význame „*súvisiaci s exekutívou, výkonnou mocou, majúci výkonnú moc*“ (Slovník súčasného slovenského jazyka, 2006, s. 924). Ako uvádza Kovalčíková et al. (2015b, s. 55) v odbornej psychológii v spojení exekutívna funkcia ide o kognitívne funkcie, „*majúce riadiace, výkonné postavenie vo vzťahu k riadeným kognitívnym procesom.*“ Kovalčíková et al. (2016) vymedzujú exekutívne funkcie ako systém riadiacich procesov, ktoré niektorým procesom priradzujú prioritu, zatiaľ čo aktivitu iných procesov utlmujú. Exekutívne funkcie sú považované za mentálne funkcie, ktoré riadia kognitívne funkcie a sú manifestované v procesoch inhibície, kontroly pozornosti, pracovnej pamäti, sebaregulácie a plánovania. Koukolík (2012) chápe exekutívne funkcie ako určitý súbor kognitívnych funkcií, ku ktorým patrí schopnosť plánovania, tvorba analógií, rešpektovanie pravidiel sociálneho správania, ukladanie, spracovávanie a vyvolávanie informácií z pracovnej pamäti. Iný názor na poňatie exekutívnych funkcií má Goldberg. Označuje ich skôr za metakognitívne než kognitívne kapacity, ktoré sa nespájajú so žiadnou z jednotlivých mentálnych schopností. Goldberg zároveň dodáva, že exekutívne funkcie sú ostatným funkciám nadradené (Goldberg, 2004).

Shallice (in Walsch, 1978, In Kovalčíková - Ropovik, 2012) stručne zhrnul 3 typy situácií, ktorých charakter vyžaduje zapojenie exekutívnych funkcií, a to: 1. nové a neznáme okolnosti, pre ktoré neexistujú už naučené kognitívne postupy, 2. ak je úloha príliš komplikovaná, 3. alebo keď úloha vyžaduje integráciu z viacerých možných zdrojov. Školská edukácia nám ponúka proces zámerného

učenia sa, ktorý spĺňa všetky tieto podmienky. Ako uvádza Kovalčíková (2015a), dieťa s nízkou úrovňou exekutívneho fungovania sa v prípade akejkolvek z týchto troch situácií stáva dezorganizovaným, neriadeným, a teda neefektívnym. Dieťa, ktoré má nedostatočne rozvinuté exekutívne fungovanie nemusí byť schopné: zamerať a udržať pozornosť, inhibovať impulzivnosť a rôzne interferujúce (exogénne, ako aj endogénne) faktory, podržať v pamäti informácie a pod.

Metakognícia a metakognitívne schopnosti ako prejav exekutívneho fungovania

Pojem exekutívne funkcie predstavuje psychologický konštrukt objavujúci sa v odbornej psychologickéj literatúre. V edukačnom kontexte súvisiacimi konceptami, ktoré odkazujú na úroveň exekutívneho fungovania žiaka, sú pojmy metakognícia, metakognitívne schopnosti, resp. metakognitívne stratégie.

Metakognícia je považovaná za jednu z rozhodujúcich dispoziícií v oblasti efektivity učenia sa. Rozvíjanie metakognitívnych procesov patrí do „novej“ (produktívnej) kultúry vyučovania a učenia sa. Jej základy nachádzame v teóriách pedagogického, psychologického a odborovo didaktického konštruktivismu (Janík, 2013). V ďalšej časti textu vymedzíme pojem metakognícia, resp. metakognitívne schopnosti a načrtujeme, ako je možné metakognitívne schopnosti stimulovať v procese školskej edukácie.

Základy vymedzenia konceptu metakognície (angl. metacognition) môžeme nájsť vo vývojovej a kognitívnej psychológii (Otani - Widner, 2005). Kognitívni psychológovia považujú metakogníciu za dôležitú zložku inteligentného správania a viacero autorov je presvedčených, že prispieva k efektívnemu učeniu sa jedincov (napr. Flavell, 1979; Bransford et al., 2000; Aleven et al., 2004; Lane, 2009; Krykorková, 2010). Metakogníciu najjednoduchšie a najčastejšie definujeme ako myslenie o našom myslení alebo znalosť o tom, čo vieme. V českom psychologickom slovníku je metakognícia vymedzovaná ako „*poznávanie na druhú*“, „*poznávanie toho, ako človek poznáva*“ (Hartl - Hartlová, 2000, s. 311). V pedagogickom slovníku (Průcha - Walterová - Mareš, 2001, s.122) je metakognícia vymedzená ako „*spôsobilosť človeka plánovať, monitorovať, vyhodnocovať postupy, ktoré sám používa, keď sa učí a poznáva. Ide o činnosť vedomú, ktorá vedie človeka k poznávaniu toho, ako sám postupujem, keď poznávam svet.*“

Prvýkrát definuje metakogníciu Flavell (1976, in Simons, 1996) ako znalosti vlastných kognitívnych procesov a výsledkov s nimi spojených. Z novších autorov Bransford et al. (2000) definuje metakogníciu ako schopnosť monitorovať aktuálnu úroveň porozumenia a rozhodnúť, kedy táto úroveň nie je dostačujúca (schopnosť reflektovať vlastný výkon). Podľa citovaných autorov metakognícia zahrňuje znalosti o procese učenia sa, vlastných silných a slabých stránkach a požiadavky učebnej úlohy (Bransford et al., 2000). Podľa Lanea (2009) koncept metakognície operuje s kognitívnymi aktivitami, ako je plánovanie, analyzovanie, hodnotenie, monitorovanie a uvažovanie nad riešením problému a výkonom.

Výučba podporujúca metakogníciu, resp. zapojenie exekutívnych funkcií

V dobe, kedy kognitívni psychológovia Sternberg (1985), Gardner (1999), Perkins (1995) oznámili, že metakognícia patrí medzi dôležité zložky inteligentného správania, vyslovili zároveň ešte jednu dôležitú informáciu. Jedinci, ktorí využívajú metakognitívne stratégie sú vo svojich činnostiach úspešnejší ako tí, ktorí ich nevyužívajú. Taktiež sa potvrdilo, že nácvikom, postupným učením, tréningom je možné si určité metakognitívne stratégie osvojiť, a tým rozšíriť svoj intelektový potenciál o významnú zložku poznávacieho aparátu.

Výsledky metakognitívne orientovaných výskumov pomáhajú pri úvahách, ako navrhnúť výučbu podporujúcu metakogníciu. Preukázalo sa, že metakognitívne prístupy vo výučbe determinujú mieru schopnosti transferu študentov v rámci nových situácií bez potreby explicitnej výzvy (Bransford et al., 2000). Bransford et al. (2000) tvrdia, že dôraz na metakogníciu je vyžadovaný v každom vyučovacom predmete. Aj keď záujem o problematiku metakognície a hľadanie možnosti jej funkčného využitia vo svete stúpa, v podmienkach našej školy je situácia odlišná. Rozvíjanie kognitívnych schopností ako súčasť edukácie je spomenuté, resp. integrované do strategických zámerov školských sústav. Na

Slovensku v rámci Štátneho vzdelávacieho programu (2015) sú deklarované ciele, ktoré vyzdvihujú potrebu stimulovať kognitívne procesy, resp. metakognitívne schopnosti v podobe rozvíjania schopnosti žiakov vedieť a chcieť sa učiť, posilňovať sebadôveru žiakov pri riešení problémov, ktoré sú spájané s učením sa. Kovalčíková et al. (2010) však upozorňujú, že realizačná úroveň rozvoja kognitívnych funkcií ostáva často len v rovine proklamovaných fráz o potrebe rozvoja schopnosti myslieť a rozvíjať vyššie kognitívne procesy (Kovalčíková et al., 2010). Zdá sa, že problematika metakognície neprenikla dostatočne medzi učiteľskú verejnosť, téma metakognície sa v učebniciach pedagogickej psychológie objavuje len sporadicky a informácie o didaktickej implementácii metakognície do výučby v podstate neexistujú (Krykorková, 2004).

Aby učitelia mohli metakogníciu žiaka rozvíjať, mali by mať jasnú predstavu o tom ako žiak, považovaný za úspešného v škole, myslí a spracováva poznatky, ináč povedané, ako sa učí. Hrbáčková (2009) charakterizuje úspešného žiaka tak, že používa metakognitívne poznatky a stratégie automaticky, dokáže metakognitívny proces popísať a v prípade problému si systematicky uvedomuje vlastnú metakognitívnu aktivitu.

K rozvíjaniu metakognície vo výučbe môžu slúžiť výučbové programy, napr. Feuersteinov Programm of Instructional Enrichment (Program inštrumentálneho obohatenia), ktorý rozvíja kognitívnu výbavu žiaka, skúma nástroje, ktoré by mal žiak využívať pri svojom učení. Program je podrobnejšie popísaný v štúdiu Krykorkovej a Chvála (2001, s.189-190). Taktiež ide o výučbový program Informed Strategies for Learning (ISL), ktorý je sústredený na získavanie deklaratívnych, procedurálnych a kontextových znalostí procesu čítania (Cross - Paris, 1988). Jednou z možností, ako stimulovať exekutívne funkcie, resp. metakognitívne schopnosti žiakov je zostavenie, overenie a aplikácia intervenčného postupu, resp. série intervenčných aktivít. Ich myšlienkou je, aby „*žiaci v konkrétnych školských situáciách dostali možnosť a príležitosť nahliadnuť do svojho myslenia, do svojich poznávacích postupov a manipulácie s informáciami*“ (Krykorková, 2004, s. 177). Stimulačné programy zamerané na rozvoj kognitívnych, resp. metakognitívnych schopností majú rôzny charakter. Kovalčíková (2017) rozlišuje dve línie programov. Do jednej línie patria tie programy, ktoré majú charakter tzv. transverzálnych prístupov (extrakurikulárnych prístupov nesúvisiacich s obsahom konkrétneho vyučovacieho predmetu). Sú zamerané na nadobúdanie všeobecne uplatniteľných princípov a foriem myslenia. Stimulačné programy tejto skupiny sa v odbornej literatúre označujú ako doménovovšeobecné (*angl.domain -general*). Druhú skupinu tvoria kontextuálne orientované prístupy, ktoré rozvíjajú špecifické kognitívne aspekty v rámci kurikulárnych domén (napr. slovenský jazyk, matematika, prírodovedné predmety a pod.). Takéto kurikulárne sytené programy sa nazývajú doménovošpecifické (*angl.domain - specific*).

Cieľom ďalšej časti príspevku bude predstaviť aktuálne prebiehajúci projekt zameraný na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprospeievajúceho žiaka na konci 1. stupňa školskej dochádzky, analyzovať vlastné postrehy z procesu administrácie stimulačnej jednotky programu, ktorý je súčasťou experimentálneho overovania.

Príklad stimulácie exekutívnych funkcií žiaka

V poslednej časti príspevku bude uvedený príklad stimulácie exekutívnych funkcií slaboprospeievajúceho žiaka. Zámerom projektu APVV-15-0273 *Experimentálne overovanie programov na stimuláciu exekutívnych funkcií slaboprospeievajúceho žiaka (na konci 1. stupňa školskej dochádzky) – kognitívny stimulačný potenciál matematiky a slovenského jazyk¹* je vyvinúť a experimentálne overiť programy na stimuláciu exekutívnych funkcií žiaka so zníženým školským výkonom. Výskumný tím je zložený z psychológov, pedagógov, lingvistov, didaktikov materinského i cudzieho jazyka, matematikov, didaktikov matematiky pracujúcich na Prešovskej univerzite v Prešove a na Univerzite Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Výskumný tím vytvoril kognitívne stimulačné programy v doméne matematika a slovenský jazyk. Stimulačné programy, ktorých úlohy sú uvádzané v tomto príspevku, majú autorský charakter a sú uverejňované so zvoľením autorov². V procese

¹ (riešený v rokoch 2016 – 2019, zodpovedná riešiteľka doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.)

² Autormi programu sú doc. Iveta Kovalčíková, doc. Martin Klimovič, prof. Ľudmila Liptáková, Mgr. Marta Filičková,

výskumu sa experimentálne overuje, do akej miery dokážu doménovo špecifické kurikulárne orientované stimulačné programy zlepšiť kvalitu exekutívneho fungovania slaboprosievajúceho žiaka a sprostredkovane aj jeho ďalšie, najmä výkonové charakteristiky. Programy sú zamerané na optimalizáciu kvality/rozsahu operačnej pamäte, kvality kontroly pozornosti, kvality sebaregulácie a kognitívneho plánovania. V neposlednom rade je skúmaný vzťah medzi zvýšením kvality exekutívneho fungovania, resp. metakognície žiaka a jeho školským výkonom.

Ako doktorandka som počas posledných mesiacov mala možnosť byť prítomná pri organizačných záležitostiach projektu, vyhľadávani spolupráce s projektovými školami, pri vytváraní a spravovaní administratívnej agendy. Mala som možnosť pozorovať proces tvorby úloh, vývin podnetových materiálov, byť prítomná na pilotáži a tréningoch administrátorov. Sama som pracovala v pozícii administrátorky intervenčných úloh.

V rámci programu v doméne slovenský jazyk sa výskumný tím zamerlal na oblasť porozumenia náučného textu. Edukačný model pracoval prevažne s vecným textom (text s názvom *Ako stopovať zvieratá*), ku ktorému bolo vytvorených niekoľko stimulačných jednotiek. Každá stimulačná jednotka bola zameraná na tri hlavné exekutívne funkcie žiaka: pracovnú pamäť, kontrolu pozornosti a kognitívne plánovanie. Stimulačné jednotky boli tvorené úlohami a otázkami pred čítaním, počas čítania a po prečítaní vecného textu, kde žiak uplatňoval mentálne procesy spojené s plánovaním, monitorovaním a hodnotením porozumenia textu, s osobitným dôrazom na rozvoj metakognitívnych schopností žiaka.

Súbor stimulačných jednotiek bol rozdelený do logických oblastí: slovo, veta a text (porozumenie na úrovni slova, vety a textu). Každá stimulačná jednotka, okrem práce so slovom, vetou a textom obsahovala aj metakognitívne prvky a metakognitívne zhrňujúce kartičky.

Počas administrácie som postupovala podľa vopred stanovených krokov vytvorených výskumným tímom (podľa aktuálnej potreby žiaka som mohla do postupu zapracovať alebo vypustiť pokyny, resp. úlohy). Žiakom boli kladené metakognitívne otázky pred, počas a po riešení jednotlivých úloh. Pred riešením úlohy učiteľ kladie metakognitívne otázky, napr. *Čo vidíš pred sebou? O čom je táto úloha? Čo máš robiť? Čo je potrebné urobiť, aby si úlohu vyriešil? Otázku nasmerovanú na sebahodnotenie žiaka (Ako sa ti podarí splniť túto úlohu?)* je dôležité položiť pred, ale aj po vyriešení zadanej úlohy. Po vyriešení úlohy kladieme žiakom otázky, napr. *Akým spôsobom môžeš využiť to, čo si sa dnes naučil? Akým spôsobom využiješ to, čo si sa dnes naučil mimo školy?*

Ako ukážku ponúkam jednu z úloh absolvovanej administrácie. Text s názvom *Ako stopovať zvieratá* bol rozstrihnutý na samostatné slová. Rozstrihnutý text som ako administrátorka voľne rozložila na pracovnom stole. So žiakmi sme z rozstrihnutých slov tvorili skupiny. Slová som rozdelila do skupín. Úlohou žiakov bolo uhádnuť, podľa čoho - podľa akého kritériá som slová rozdelila do dvoch skupín (červené/čierne, malé/veľké písmená, dvojslabičné/trojslabičné, začínajúce na s/p a pod. Druhou časťou úlohy bolo tvorenie skupín žiakmi. Jeden zo žiakov tvoril skupiny a druhý žiak hádal, čo bolo kritériom jeho delenia. Po ukončení úloh a diskusii žiaci dopĺňali metakognitívnu kartičku (Obr.1).

na príkladoch úloh stimulačných jednotiek predstaviť stimuláciu exekutívnych funkcií žiaka v školskom prostredí v doméne slovenský jazyk.

Literatúra

- ALEVEN, V., McLAREN, B., ROLL, I., KOEDINGER, K. 2004. Toward tutoring help seeking. In : *Lester, Vicari, Parguacu (Eds.) Proceeding of the 7th International Conference on Intelligent Tutoring Systems*. p. 227-239. Berlin : Springer-Verlag.
- BORKOWSKI, J. G., BURKE, J.E. 1996. Theories, models, and measurements od executive functioning : View from an information processing perspective. In : *G. R. Lyon – N.A. Krasnegor (Eds.), Attention, memory, and executive functioning*. p. 235 – 261. Baltimore : Brookes.
- BRANSFORD, J. D., BROWN, A. L., COCKING, R. R. 2000. *How people learn*. Washington: National Academy Press, 384 s. ISBN 978-0-309-13197-1.
- BROWN, T.E., 2006. Executive functions and attention deficit hyperactivity disorder: Implications of two conflicting views. In : *International Journal of Disability, Development and Education* [online]. Vol 53, No.1, p. 35 – 46. [cit. 2018-2-02]. ISSN 1465-346X. Dostupné na: <http://www.brownadhdclinic.com/wp-content/uploads/2013/05/ef-conflict-1.pdf>
- CROSS, D. R., PARIS, S. G. 1988. Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. In : *Journal of Educational Psychology*. Vol. 80, No. 2, p. 131–142. ISSN 1939-2176.
- FLAVELL, J. H. 1976. Metacognitive aspects of problem solving. In : *L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence*. p. 231-235. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- RARDNER, H. 1999. *Dimenze myšlení*. Praha : Portál, 360 s. ISBN 807-17-8279-3. GOLDBERG, E. 2004. *Jak nás mozek civilizuje*. Praha : Karolinum, 257 s. ISBN 80-246-0713- 1.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, J. 2000. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 776 s. ISBN 80-717- 8303-1.
- HELDOVÁ, D., KAŠIAROVÁ, N., TOMENGOVÁ, A. et al., 2011. *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov: metodická príručka*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, 60 s. ISBN 978-80-8052-372-5.
- HELUS, Z., PAVELKOVÁ, I., 1992. Vedení žáků ku vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. In : *Pedagogika – časopis pro vědy a vzdělávání a výchově*. Roč. 42, č. 2, s. 197 - 208. ISSN 0031-3815.
- HRBÁČKOVÁ, K. 2009. Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy. In : *Pedagogická orientace*. Roč.42, č. 4, s. 89–103. ISSN 1211-4669.
- JANÍK, T. 2013. Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. In : *Pedagogická orientace*. Roč. 23, č. 5, s. 634-663. ISSN 1211-4669.
- KLINDOVÁ, Ľ. 1975. *Psychologické možnosti cieľavedome rozvíjať všeobecné rozumové schopnosti u detí predškolského veku. Záverečná správa*. Bratislava : VÚP.
- KLINDOVÁ Ľ. 1980. Intelektová stimulácia a trvanlivosť jej účinku u detí predškolského veku. In : *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 15, č. 1, s. 7-17. ISSN 055-5574.
- KOUKOLÍK, F. 2012. *Lidský mozek. Funkční systémy. Norma a poruchy*. Praha : Portál, 400 s. ISBN 978-80-726-2771-4.
- KOVALČÍKOVÁ, I. (2010). Kognitívna edukácia a kompetencie učiteľa: možnosti identifikácie deficitných kognitívnych funkcií žiaka ako predpoklad ich ďalšej stimulácie. In : *I. Kovalčíková (ed.), Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. s.37-61. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-0197-0.
- KOVALČÍKOVÁ, I. et al. 2015a. *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v mladšom školskom veku*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 216 s. ISBN 978-80-555-1540-3.
- KOVALČÍKOVÁ, I. et al. 2015b. *Terminologické minimum kognitívnej edukácie*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 120 s. ISBN 978-80-555-1352-2.
- KOVALČÍKOVÁ, I. et al. 2016. *Diagnostika a stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií žiaka v*

- mladšom školskom veku*. 2. rozšírené vydanie. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 264 s. ISBN 978-80-555-1719-3.
- KOVALČÍKOVÁ, I. 2017. *Kognitívna pedagogika 1*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN 978-80-555-1814-5.
- KOVALČÍKOVÁ, I., ROPOVIK, I. 2012. Exekutívne fungovanie ako predpoklad schopnosti učiť sa. In : *Pedagogické rozhľady*. Roč.21, č.5, s.1-5. ISSN 1335-0404.
- KRYKORKOVÁ, H. 2004. Psychodidaktická aplikácie metakognitívnej teórie. In : *A. Vališová et al., Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum. s. 174 -186. ISBN 80- 246-0914-2.
- KRYKORKOVÁ, H. 2010. Autoregulácie a metakognície v kontextu psychológie školského učenia. In : *K. Hrbáčková et al. (Eds.), Kognitívni a nonkognitívni determinanty rozvoja autoregulácie učenia študentů*. s.27-44. Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-214-7.
- KRYKORKOVÁ, H., CHVÁL, M. 2001. Rozvoj metakognície – cesta k hodnotnejšiemu poznaniu. In : *Pedagogika*. Roč.51, č. 2, s. 185–196. ISSN 0031-3815.
- LANE, H. C. 2009. Promoting Metacognition in Immersive Cultural Learning Environments. In : *Human-Computer Interaction. Interacting in Various Application Domains*. Berlin, Heidelberg : Springer. s. 129-139. ISBN 978-3-642-02583-9.
- MAREŠ, J., 1998. *Styly učení žáku a studentů*. Praha : Portál, 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
- MESÁROŠOVÁ, M. 2010. Intervenčné programy a ich aplikácie v skupine žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. In : *I. Kovalčíková (ed.), Kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, s. 5- 7. ISBN 978-80-555-0197-0.
- OTANI, H., WIDNER, R. L. 2005. Metacognition: New Issues and Approaches Guest Editors' Introduction. In : *B. F. Jones & L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction*, Hillsdale NJ : Erlbaum. p. 15 – 51. ISBN 978-0-805-80346-4.
- PERKINS, D.N. 1995. *Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence*. New York : Free Press, 390 p. ISBN 978-0-029-25212-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ROPOVIK, I. et al. 2014. Konceptuálne a psychometrické špecifiká merania exekutívnych funkcií v detskej populácii. In : *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 709 – 714. ISBN 978-80-5551237-2.
- SCHÓFFELOVÁ, M. et al. 2012. Diagnostika exekutívnych funkcií orientačným testom dynamickej praxe. In : *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Roč. 46, č. 1, s. 33 – 45. ISBN 055-5574.
- SIMONS, P. R. J. 1996. Metacognition. Metacognitive Strategies – Teaching and Assessing. In : *E. De Corte & F. E. Weinert (Eds.), International encyclopedia of developmental psychology and instructional psychology*. p.436–444. Oxford : Elsevier Science. ISBN 978-0-080-42980-9.
- BALÁŽOVÁ, Ľ., JAROŠOVÁ, A. et al. 2006. *Slovník súčasného slovenského jazyka. A-G*. Bratislava : VEDA. 1134 s. ISBN 802-240-932-4.
- STERNBERG, R.J. 1985. Instrumental and Componential Approaches to the Nature and Training of Intelligence. In : *Chipman, S.F., Segal, J.W., Glaser, R. (Eds.) : Thinking and Learning Skills*. NY : Erlbaum. ISBN 978-0-898-59165-1.
- STERBERG, R.J., 2009. *Kognitívni psychologie*. Praha : Portál, 632 s. ISBN 978-80-7367- 638-4.
- Štátny vzdelávací program. Primárne vzdelávanie-1.stupeň základnej školy. Dostupné na : http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf

Autor:

Mgr. Ivana Runčáková

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov

email: ivana.runcakova@smail.unipo.sk

PODNIKOVÉ VZDELÁVANIE – ŠKOLENIE VODIČOV ELEKTRIČIEK

Jan Rybář

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá podnikovým vzdelávaním, konkrétne periodickým preškoľovaním vodičov električiek. Jedná sa o vytvorenie nového prístupu ku školeniam pre vodičov električiek – zistenie stavu v oblasti preškoľovania vodičov električiek v dopravných podnikoch v krajinách Vyšehradskej štvorky a následne o návrhy inovácie školenia pre konkrétny dopravný podnik podľa potrebných požiadaviek.

ÚVOD

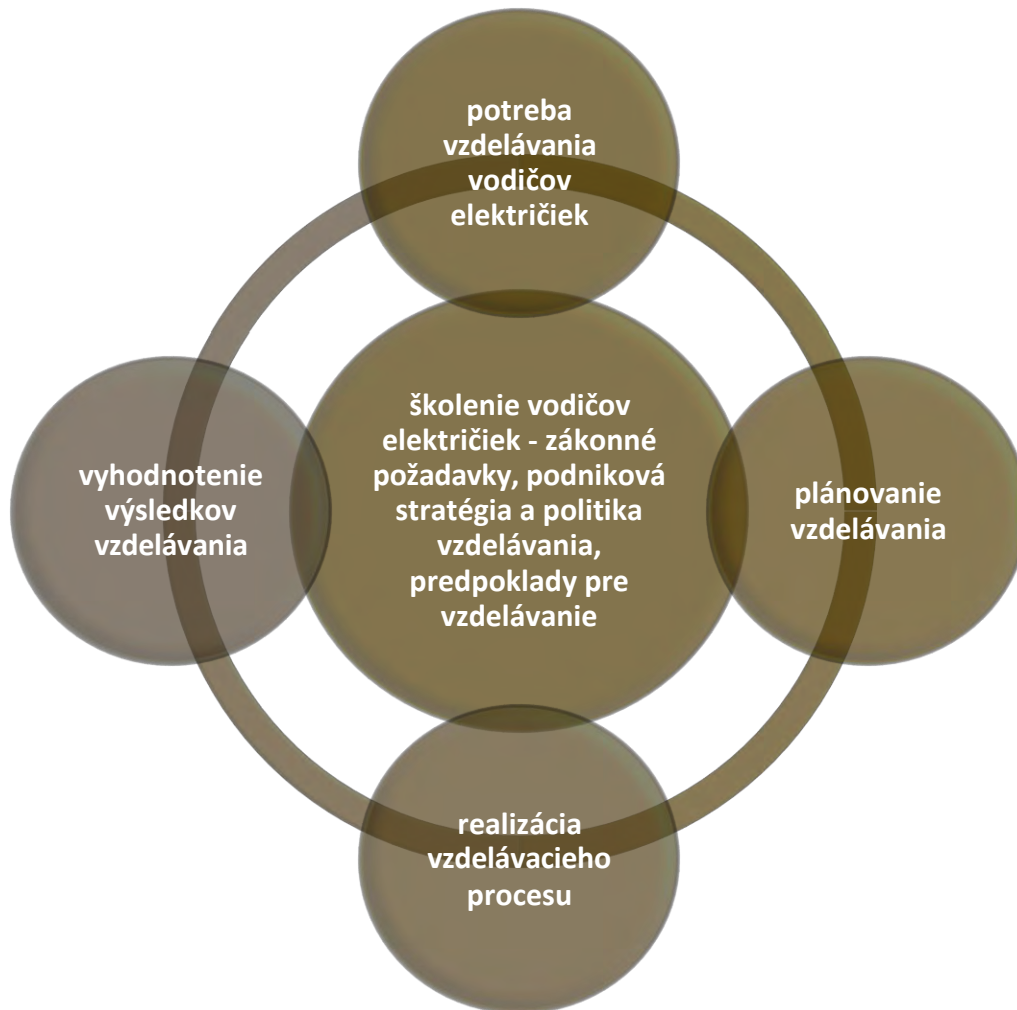
Dopravnú obsluhu vo veľkých mestách zabezpečuje mestská hromadná doprava, ktorú tvorí väčšinou metro/električky/trolejbusy/autobusy. V súčasnosti neustále rastie počet automobilov v mestách, čo vedie k tomu, že vodič je stále náročnejšie povolanie. Byť vodičom, predovšetkým vodičom v systéme mestskej hromadnej dopravy, ktorý sa pohybuje dohromady s ostatnými účastníkmi cestnej premávky je veľmi náročné, predovšetkým psychicky (Šucha et al., 2013). Vodič električky je vystavený náročným podmienkam mesta, musí odolávať prevádzkovým tlakom a zvládať prácu vykonávať bezpečne, spoľahlivo a profesionálne. Súčasne so zvyšujúcou sa hustotou premávky vzrastajú aj požiadavky na pravidelné školenia vodičov električiek. Vodič musí povinne zo zákona absolvovať pravidelné každoročné školenie vodičov električiek. Pohybovať sa v mestskej premávke, v ktorej sa ocitol niekedy každý z nás, nie je jednoduché, a preto vodič musí byť zdatný pre túto prácu. Cieľom tohto príspevku je uviesť do problematiky podnikového vzdelávania – školenia vodičov električiek. Každá električková prevádzka má iný systém preškoľovania vodičov električiek, avšak v našom prieskume sme našli aj zhodné prvky s niektorými dopravnými podnikmi, ktoré sú spoločné pre všetkých vodičov v dopravných podnikoch v krajinách Vyšehradskej štvorky (V4). Na základe zistenia z iných dopravných podnikov sme navrhli nový systém školenia pre konkrétny dopravný podnik podľa potrebných požiadaviek, prepojili sme teda skúsenosti z viacerých električkových prevádzok do nášho návrhu inovácie školenia vodičov električiek (Rybář, 2017).

PODNIKOVÉ VZDELÁVANIE

Podnikové vzdelávanie, resp. preškoľovanie je proces zmeny, v ktorej sa mení správanie, úroveň vedomostí a zručností zamestnancov, dochádza k zmenšovaniu rozdielov medzi zamestnancami, a to v ich kvalifikácii a kladených požiadavkách. Základným cieľom podnikového vzdelávania je dosiahnuť prostredníctvom cieľavedomého permanentného formovania pracovného potenciálu k vytvoreniu podmienok pre efektívne plnenie úloh podniku a zlepšovanie služieb pre zákazníkov – cestujúcu verejnosť (Bieliková, Hrašková, 2006).

Vzdelávanie vodičov určuje schopnosti na výkon ich práce a predpoklady vzdelávania k ich získaniu. Obsah pravidelného školenia je potrebné presne poznať a stanoviť východiskové požiadavky na znalosti vodičov električiek. Zodpovednosť za vzdelávanie vodičov má vedúci električkovej prevádzky, bezpečnostný technik a technik električkovej prevádzky. Vychádzame vždy zo školiaceho systému konkrétneho dopravného podniku. Zostavovanie programu školenia by malo rešpektovať potreby vzdelávania – predovšetkým preferovať praktickú stránku pred teoretickou (Neugebauer, 2014). Preto je nevyhnutné, aby školenie viedol človek s praxou v riadení električkového vozidla (Palán, 2003).

Schéma 1: Cyklus vzdelávania vodičov električiek. Zdroj: BIELIKOVÁ, A. - HRAŠKOVÁ, D., 2006; vlastné spracovanie.



Dobre fungujúci systém školenia vodičov električiek v systéme podnikového vzdelávania by mal v každom podniku zvýšiť úroveň vzdelania zamestnancov, ich motiváciu a v konečnom dôsledku ovplyvniť ich kvalitu práce a spokojnosť zákazníka. Vodič musí vnímať svojho zamestnávateľa pozitívne, potom bude pozitívny aj k cestujúcej verejnosti (Palán, 2003).

ŠKOLENIE VODIČOV ELEKTRIČIEK V KRAJINÁCH V4

Ako je v úvodu tohto príspevku, každá električková prevádzka má iný systém preškoľovania vodičov električiek, čo potvrdil aj náš prieskum. V elektronickom dotazníkovom šetrení boli oslovené všetky električkové prevádzky v krajinách V4 (Slovenská republika, Česká republika, Poľská republika a Maďarská republika). Celkom 27 miest, na naše otázky k systému preškoľovania vodičov električiek sa vyjadrilo 16 z nich. Otázky sa týkali predovšetkým frekvencie školenia, časového rozsahu, obsahu školenia, spôsobu preskúšavania vedomostí vodičov a zaradenia dopravnej psychológie do systému školenia vodičov električiek.

A aké sú závery z elektronického dotazníkového šetrenia?

- Frekvencia školenia vodičov električiek je optimálna vo všetkých dopravných podnikoch (je závislá na legislatíve daného štátu a na potrebách jednotlivých dopravných podnikov), dôležitý parameter je veľkosť prevádzky a veľkosť obsluhovanej oblasti, tzn., že vo veľkých mestách je školenie častejšie, v menších mestách len 1x do roka;
- čo sa týka rozsahu školenia je situácia nasledujúca vid' Tabuľka 1;

Tabuľka 1: Priemerný rozsah školenia vodičov električiek v krajinách V4. Zdroj: Vlastné spracovanie.

Krajina V4	Priemerný časový rozsah školenia za rok <u>[v hodinách]</u>
Slovenská republika	10
Česká republika	10
Poľská republika	8
Maďarská republika	12

- obsah školenia vodičov električiek je zhodný v témach ako je cestný zákon, bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci (BOZP), požiarňa ochrana (PO) a prevádzkové predpisy, ďalej sú už témy rôzne (riešenie dopravnej nehodovosti – nástroj spätnej väzby pre vodiča, riešenie porúch vozidiel, veľa podnikov má zahrnutú oblasť mimoriadnych udalostí, komunikáciu s dispečingom, atď.), čím väčší dopravný podnik, tým je školenie pestršie a preberané témy sú zaujímavejšie a predovšetkým sú aktuálnejšie, napr. z Dopravného podniku Praha, a. s.: „správanie sa na sociálnych sieťach“, „kolegialita vodičov pri striedaní“, „odbadovanie imobilných cestujúcich“, „jazda v blízkosti priechodov pre chodcov“; iný príklad tém z Bratislavy (Dopravný podnik Bratislava, a. s.): „správanie sa voči cestujúcim, sťažnosti“, „manažment stresu“ alebo „asertivita“; unikátom je napríklad poľský Krakov, kde sa vodiči učia ovládať emócie v skupinkách a následne o nich diskutujú; v Debrecíne sa uplatňuje Paretov princíp 80:20 = 80 % predpisy a prevádzka a 20 % oblasť ľudských faktorov; témy na školeniach musia byť pre vodičov praktické a aktuálne; je tu aj dôležité zaradiť diskusiu, lebo častokrát sa nachádzajú skryté problémy, ktoré trápia vodičov a školenie je ideálny priestor pre komunikáciu medzi vodičmi a nadriadenými;
- preskúšavanie vodičov prebieha podľa predpisov konkrétnej krajiny (podniku), väčšinou formou testu, veľa podnikov v Poľsku vodičov vôbec netestujú (stačí sa iba zúčastniť školenia), periodicita preskúšavania je prevažne nastavená po troch rokoch, v Bratislave sú vodiči preskúšavani komisionálne (taká periodická električková maturita);
- a zaradenie dopravnej psychológie, ktorá je veľmi dôležitá a stále rastie na význame je pre vodičov a ich výkon povolania samozrejmosťou v Slovenskej republike a v Maďarskej republike, naopak v Českej republike sa dopravnej psychológii nevenuje každý podnik iba 67 % podnikov má psychológiu v obsahu školenia a najhoršie dopadla Poľská republika s 57 % podnikov venujúcimi sa dopravnej psychológii (RYBÁŘ, Jan. [elektronická pošta], 2018).

INOVÁCIA ŠKOLENIA V KONKRÉTNOM DOPRAVNOM PODNIKU

Inovácia školenia vyplýva z prevedenej analýzy. Konkrétny podnik, pre ktorý bol prieskum realizovaný, je Dopravný podnik mesta Olomouc, a. s. Na základe prevedenej analýzy sme dospeli k spoločnému záveru. Po konzultácii s vedúcim prevádzky električiek, sme dospeli k tomu, že je nevyhnutné vykonať zmeny v obsahu školenia a systému testovania vodičov električiek. V porovnaní s inými podnikmi bol systém školenia veľmi zdĺhavý a komplikovaný. Vytvorili sme nový testovací systém vodičov električiek a doplnili sme ho internou publikáciou. Navrhli sme nový systém školenia vodičov električiek s periodicitou tri roky. Školenie zamestnanci podniku (vodiči električiek) absolvujú 1x ročne. Toto preškoloňovanie trvá 8 hodín.

Vid' Tabuľka 2.

Tabuľka 2: Návrh rozvrhu školenia vodičov električiek. Zdroj: RYBÁŘ, Jan, 2017; vlastné spracovanie.

Hodina	1.rok	2.rok	3.rok	(1.rok) d'alsia perióda školenia
1.	autoškola	autoškola	autoškola	autoškola
2.	prvá pomoc	prvá pomoc	prvá pomoc	prvá pomoc
3.	dopravná psychológia	aktuálna téma	dopravná psychológia	dopravná psychológia
4.	električková prevádzka	taríf	dispečing	električková prevádzka
5.	dispečing	poruchy vozidiel	poruchy vozidiel	dispečing
<i>polhodinová prestávka na obed</i>				
6.	BOZP a PO	BOZP a PO	BOZP a PO	BOZP a PO
7.	dopravná nehodovosť	dopravná nehodovosť	električková prevádzka	dopravná nehodovosť
8.	električková prevádzka	električková prevádzka	testovanie električiek	vodičovelektričková prevádzka

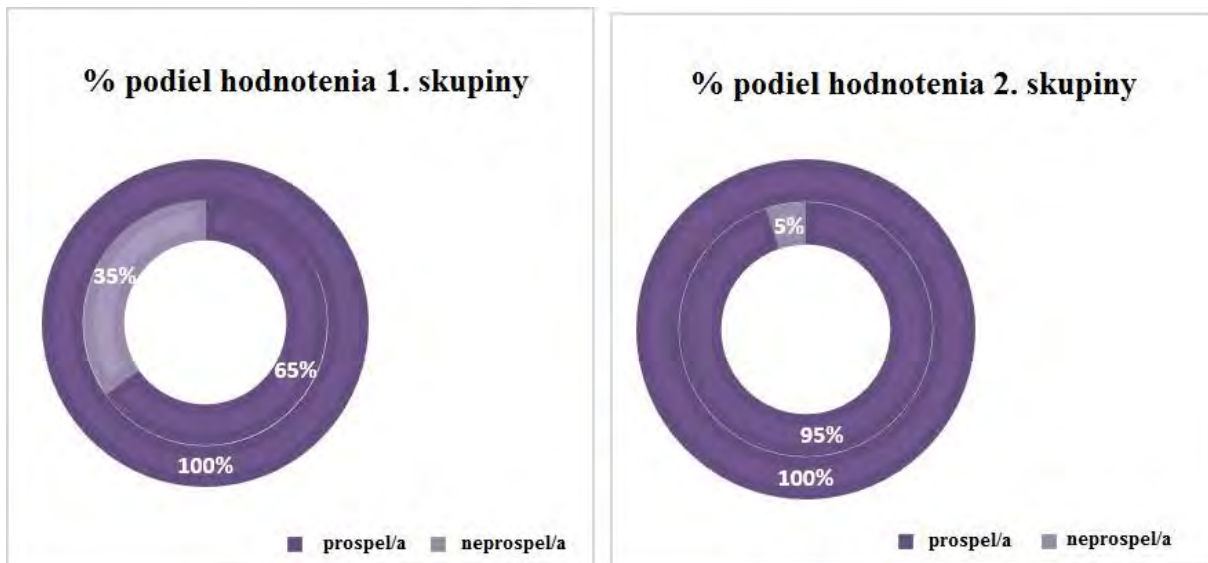
Z prevedenej analýzy vyplynulo, že v minulosti bolo školenie vodičov električiek zložitú, vodiči písali až štyri testy. Dopravná psychológia v systéme školenia chýbala úplne. Taríf, ktorý pre výkon povolania vodiča nemá žiaden význam bol súčasťou každého školenia. Ďalej bol poskytovaný veľmi malý, niekedy vôbec žiadny priestor pre diskusiu medzi vodiči a lektorom (predstaviteľmi z dopravného podniku). Inovované školenie sa realizuje v podmienkach konkrétneho dopravného podniku a za minulý rok, bolo aplikovaných veľa zmien, predovšetkým nový systém testovania, ktorý priniesol tieto výsledky (RYBÁŘ, Jan, 2017; TRDÁ, Jana, 2011).

Výsledky: Vyhodnotenie inovácií prebehlo pomocou neštandardizovaného didaktického testu, na ktorom sa zúčastnilo celkom 146 vodičov električiek. Hlavnou metódou vyhodnotenia bol prirodzený jednofaktorový pedagogický experiment, kde nezávisle premennou bola aplikácia pedagogickej pomôcky vo forme internej publikácie a závisle premennou bola úroveň vedomostí vodičov električiek, indikátorom vedomostí bol počet bodov v neštandardizovanom didaktickom teste (CHRÁSKA, Miroslav a kol., 2004). Pri skúšobnom testovaní (1. skupina) bol percentuálny podiel hodnotenia testovaných vodičov 65 % úspešných a 35 % neúspešných; po inovácii s novou internou publikáciou (2. skupina) bol percentuálny podiel hodnotenia skupiny vodičov električiek o veľa lepší, a to 95 % úspešných vodičov a 5 % neúspešných vodičov v podnikovom vzdelávaní – testovaní vodičov električiek. Inovácia viedla k väčšej úspešnosti vodičov v teste. Vodiči si pochvalovali predovšetkým praktickosť testových otázok a zjednodušenie systému testovania (RYBÁŘ, Jan, 2017).

Tabuľka 3: Vyhodnotenie testu – testovanie vodičov električiek. Zdroj: RYBÁŘ, Jan, 2017; vlastné spracovanie.

Skúšobné testovanie - pôvodné (1. skupina – 66 vodičov električiek)			Po inovácii s novou internou publikáciou (2. skupina – 80 vodičov električiek)		
Hodnotenie	Početnosť	% podiel	Hodnotenie	Početnosť	% podiel
Prospel/a	43	65	Prospel/a	76	95
Neprospel/a	23	35	Neprospel/a	4	5
Celkom	66	100	Celkom	80	100

Schéma 2: Grafické vyhodnotenie – testovanie vodičov električiek. Zdroj: RYBÁŘ, Jan, 2017; vlastné spracovanie.



ZÁVER

Na príklade podnikového vzdelávania v dopravných podnikoch sme sa v príspevku dozvedeli ako funguje školenie vodičov električiek v krajinách V4. Čo majú spoločné a čo je kde dôležité. Prezentovali sme výsledky prevedených zmien v konkrétnom dopravnom podniku, ktoré sme overili formou testu. Podnikové vzdelávanie ako dynamicky sa rozvíjajúci a permanentne sa premieňajúci systém musí neustále reagovať na aktuálne požiadavky. Je veľmi dôležité dodržiavať postupnosť a spojitosť pedagogických a andragogických postupov a zdôrazňovať potrebnosť ich funkčnej previazanosti s potrebami praxe (Malach, 2007). Pre prax sa interné vzdelávanie javí najmä v krajinách V4, ako najaktuálnejšie a najefektívnejšie – vzhľadom na dnešnú rýchlo sa vyvíjajúcu spoločnosť (Bieliková, Hrašková, 2006).

Na záver je potrebné si uvedomiť, že prevádzkovanie dopravy a celý dopravný podnik je o ľuďoch. Tu je potrebné položiť si otázku: „K čomu nám budú moderné dopravné prostriedky, keď by ich nemal kto obsluhovať?“. Vodič električky je človek, ktorý je schopný bezpečne riadiť koľajové vozidlo na električkovej dráhe. Prepravuje cestujúcich v určenej koľajovej sieti, väčšinou v sieti daného dopravcu, podľa daných pravidiel (*Směrnice pro získání způsobilosti řidiče tramvaje...*, 2013). Povolanie vodiča nie je v dnešnej dobe vôbec jednoduché, práca je to náročná, ide o nepravidelnú pracovnú dobu, premenlivú dĺžku zmien a s tým súvisiace problémy ako sú nepravidelnosť v stravovaní a nedostatok spánku (odpočinku). Sťažené využívanie voľného času vodičov, ranné nástupy do služby a neskoré ukončenie popoludňajších zmien, služby sú celý týždeň, vrátane víkendov a štátnych sviatkov (*Povolání: řidič tramvaje*, 2018). Vodič má zodpovednosť za cestujúcich, musí myslieť za ostatných účastníkov cestnej premávky a je prvou osobou, s ktorou prichádza cestujúci do kontaktu. Je veľmi náročné, predovšetkým psychicky, zvládať situáciu v prevádzke, kontakt s cestujúcou verejnosťou a do toho všetkého vhodne reprezentovať dopravný podnik (Šucha et al., 2013). Vodič musí vedieť reagovať v týchto situáciách, a na to slúžia periodická školenia vodičov električiek ako prvok podnikového vzdelávania. Vodič by si mal zo školenia „odniesť“ informácie z oblastí ako kvalitný odpočinok a stravovanie, ovládanie zásad defenzívnej jazdy, poznatky o psychohygiene, o asertivite, o základoch verbálnej a neverbálnej komunikácie, o zvládaní stresu a celkové informácie (opakovanie) ako sa pohybovať v električkovej prevádzke (autoškola, predpis D1, technika vozidiel, atď.).

Bez vodičov by dopravný podnik nemohol fungovať, vodič je kľúčový prvok pre všetky dopravné podniky na celom svete. Aj keď je stále zložitejšie zohnať pre dopravcov kvalitného vodiča na pracovnom trhu, a s tým značne súvisí aj potreba kvalitného (pre)školenia a preskúšavania nováčikov, ale aj skúsených vodičov (Váchal, 2018).

Literatúra

BIELIKOVÁ, A.; HRAŠKOVÁ, D. *Podnikové vzdělávání: cíle, potřeby, realizace*. [online]. Copyright © 1996-2018 Economia, a. s.. [cit.: 8. 2. 2018.] ISSN 1213-7693. Dostupné na: <<https://modernizirizeni.ihned.cz/c1-18440780-podnikove-vzdelavani-cile-potreby-realizace>>.

CHRÁSKA, Miroslav a kol. 2004. *Evaluační pedagogické výzkumy a jejich metody*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 319 s. ISBN 80-7220-210-3.

MALACH, J. 2007. *Pedagogika jako obecná teorie edukace*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, ISBN 978-80-7368-291-0.

NEUGEBAUER, T. 2014. *Školení bezpečnosti práce, požární ochrany a motivační školení k prevenci rizik*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 86 s. ISBN 978-80-7478-454-5.

PALÁN, Z. 2003. *Profesní vzdělávání 2002*. Praha: MJF.

Povolání: řidič tramvaje. [online]. Copyright © 2001-2018 Pražské tramvaje. [cit.: 27. 1. 2018.]

ISSN 1801-9994. Dostupné z: <<http://www.prazsketramvaje.cz/view.php?cislocclanku=2006042401>>.

RYBÁŘ, J. [elektronická pošta]. *Analýza proškolení řidičů tramvají v dopravních podnicích s tramvajovým provozem v zemích V4*. [cit. 2018-01-28]. Elektronická komunikace s představiteli dopravních podniků. Česká republika, Maďarsko, Polsko, Slovensko. Seznam.cz, 2018. @email.cz.

RYBÁŘ, J. 2017. *Inovace periodického proškolení řidičů tramvají v DPMO, a. s.* [online]. Ostrava [cit. 2018-02-04]. Diplomová práce. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné na:

<<https://theses.cz/id/adpdnp?info=1;isslret=periodick%C3%BDm%3B;zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dinovace%20periodick%C3%A9ho%26start%3D1>>

Směrnice pro získání způsobilosti řidiče tramvaje pro DPMO, a. s., pravidelné školení a ověřování znalostí řidičů tramvají. Interní dokument DPMO, a. s. Olomouc, 2013.

ŠUCHA, M. et al. 2013. *Dopravní psychologie pro praxi: výběr, výcvik a rehabilitace řidičů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 216 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4113-0.

TRDÁ, Jana. *Lektorské finty: jak připravit a realizovat zajímavá školení*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. 111 s. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3675-4.

VÁCHAL, A. *Ve velkých městech hrozí problémy v MHD. Řidičů je málo a ti stávající požadují výrazné navýšení platů*. [online]. Copyright © 1996-2018 Economia, a. s. [cit.: 20. 2. 2018.] Hospodářské noviny IHNEED ISSN 1213-7693. Dostupné z: <<https://archiv.ihned.cz/c1-66011330-ve-velkych-mestech-hrozi-hrozi-problemy-v-mhd-ridicu-je-malo-a-ti-stavajici-pozaduji-vyrazne-navyseni-platu>>.

Autor:

Mgr. Ing. Jan Rybář

Wydział Nauk Pedagogicznych Dolnośląska Szkoła Wyższa ul. Strzegomska 55

53-611 Wrocław, Polska

e-mail: janrybar@email.cz

KURIKULÁRNA REFORMA A NOVÉ TRENDY VO VYUČOVANÍ KATOLÍCKEJ NÁBOŽENSKEJ VÝCHOVY NA SLOVENSKU

Ivana Štibraná

Abstrakt

Štúdia analyzuje javy a premeny, ku ktorým došlo vo vyučovacom predmete katolícka náboženská výchova za posledných 10 rokov v kontexte školskej reformy. Autorka realizovala prieskum medzi učiteľmi náboženskej výchovy zameraný na obsahové a formálne zmeny vo vyučovacom procese, ich prijatie a hodnotenie ich efektivity. Vzhľadom na nové vynárajúce sa potreby postmodernej spoločnosti, je nutné prehodnocovať súčasný stav vyučovania náboženskej výchovy, definovať problémy a hľadať ich riešenie, čo je predmetom nášho ďalšieho výskumu.

ÚVOD

Širší kontext náboženskej výchovy treba hľadať v rámci náboženskej pedagogiky (Religionspädagogik), ktorá je relatívne mladou disciplínou rozvíjajúcou sa predovšetkým v nemecky hovoriacich krajinách. Vznikla na prelome 19. a 20. storočia a prešla rozličnými vývojovými fázami. Na Slovensku sa tento vedný odbor nemohol po 2. svetovej vojne rozvíjať. Vyučovanie náboženskej výchovy v škole na Slovensku má za sebou tradíciu podmienenú spoločenskou situáciou, ktorá do popredia kládla predovšetkým konfesionalitu a zachovanie charakteru katechézy, resp. jej suplovanie, nakoľko do roku 1989 nebolo možné v inom prostredí katechézu realizovať.

Súčasná situácia, ktorá nám kladie otázky a úlohy v súvislosti s vyučovaním náboženskej výchovy v škole si vyžaduje venovať pozornosť témam, ktoré sú aktuálne pre postmodernú dobu a školské prostredie. Kritickou komparáciou sledovania vývoja v okolitých krajinách, predovšetkým tam, kde sa náboženská pedagogika rozvíjala, sa môžeme inšpirovať v hľadaní riešení, ale zároveň sledovať vlastné špecifiká vyučovania náboženskej výchovy na Slovensku.

TERMÍN NÁBOŽENSKÁ VÝCHOVA V SÚSTAVE VEDECKÝCH DISCIPLÍN

V odbornej literatúre sa stretávame s niekoľkými pojmami, ktoré sú si obsahovo blízke a špecifikujú termín náboženská výchova v širokom kontexte výchovy. Vymedzujú sa vzhľadom na prostredie, ciele a adresátov, ktorým je táto výchova určená.

Muchová (2009, s. 9-10) hovorí o **náboženskej edukácii**, ktorá zahŕňa náboženskú výchovu a náboženské vzdelávanie súvisiace všeobecne s výchovou a vzdelávaním. Náboženskú edukáciu chápe ako edukačnú činnosť, v ktorej ide o náboženské obsahy, hodnoty, postoje, konanie a pod. Táto edukačná činnosť môže prebiehať v rozličných prostrediach (škola, farnosť, rodina, voľnočasová práca s deťmi a mládežou). Z hľadiska veku môže ísť o rôzne skupiny (deti, mládež, dospelí, seniori). Odlišný môže byť aj cieľ takejto edukačnej činnosti (získať poznatok, viesť k morálnemu konaniu, prehliť sa vo viere...). Dostávame sa tak na rozhranie pedagogických a teologických vied, ktoré nám pomôžu vyšpecifikovať, čo by sa malo diať v edukačnom procese realizovanom v školskom prostredí vo forme vyučovania náboženskej výchovy.

Náboženská výchova ako pedagogický termín

Náboženská výchova je vyučovací predmet. Vyučovací predmet je vybraná a do didaktického systému spracovaná časť vedy, techniky, umenia, športu a iných oblastí spoločenskej činnosti, určená na pedagogické ciele (Dravecký, 2016, s. 83). Realizuje sa vo vyučovacom procese. Podľa Fulkovej (2016, s. 9) je vyučovací proces plánovitý, cieľavedomý a zámerný pôsobenie subjektu vyučovania (učiteľa) na objekt výchovy a vzdelávania (žiaka), aby bol systematicky vzdelávaný a vychovávaný. Objekt výchovy (žiak) je zároveň subjektom vyučovacieho procesu, v ktorom si okrem osvojovania nových vedomostí, spôsobilostí, vytvárania zručností a návykov rozvíja aj poznávacie procesy, formuje svoju osobnosť, ale súčasne spätne vplýva na činnosť učiteľa.

Vyučovací proces je podľa Tureka (2010, s. 20) určovaný cieľmi, ktoré sú konkretizované v učive ako

sústava poznatkov a činností. Učivo je statickým prvkom, ktorý sa stáva dynamickým v interakcii žiaka a učiteľa prostredníctvom metód, organizačných foriem a materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu riadeného didaktickými zásadami. Vyučovací proces ovplyvňujú vonkajšie podmienky (spoločensko-historické, regionálne, časové, prostredie žiakov...) a vnútorné podmienky (stav duševného a telesného vývoja žiaka, doterajšie vedomosti a zručnosti, návyky, schopnosti, záujmy, motivácia k štúdiu, charakterové vlastnosti, celková pripravenosť študovať).

Náboženská výchova má svoju vlastnú predmetovú didaktiku. Hanesová (2012, s. 25) ju chápe ako aplikovanú vednú disciplínu, ktorá skúma zákonitosti, ciele, obsah, proces a prostriedky výučby (kresťanskej) náboženskej výchovy, ale zároveň sa snaží v interakcii s učiacimi sa sprostredkovať základy kresťanskej teológie. Didaktika náboženskej výchovy ako predmetová didaktika sa teda zaoberá konkretizáciou poznatkov všeobecnej didaktiky v predmete náboženská výchova.

Muchová (2016, s. 69) špecifikuje viacero aspektov odborovej didaktiky náboženstva a to antropologické a sociokultúrne predpoklady didakticky utváraných náboženských učebných procesov, ich cieľov, ich obsahov a metód vo vzťahu k iným disciplinám (teológia, humanitné vedy), ich komunikatívny aspekt (vzťah učiteľ a žiak), plánovanie, realizácia a evaluácia, a napokon rôzne miesta realizácie v rôznych životných obdobiach adresátov (škola, farnosť). Opäť sa dostávame k širšiemu chápaniu náboženskej edukácie aj jej didaktiky.

Náboženská výchova vo vzťahu k teologickým vedám

Teologické vedy dodávajú vzdelávacie obsahy. Didaktika náboženskej výchovy má blízko ako k vyučovaniu náboženskej výchovy, tak aj ku katechetike ako teologickej disciplíne spadajúcej do pastorálnej teológie. Katechetika sa realizuje v katechéze. Vyučovanie náboženskej výchovy a katechéza sú dva rozličné samostatné javy, ktoré majú rôzne ciele, rôzne skupiny adresátov a realizujú sa v rozličnom prostredí.

Z procesuálnej stránky ide v oboch prípadoch o edukáciu. Rozdiel v týchto samostatných procesoch je v tom, že „školské vyučovanie má byť zamerané na hlbšie porozumenie kresťanstva tvárou v tvár veľkým existenciálnym otázkam, ktoré vyplývajú zo stavu okolitej kultúry a zahŕňajú otázky zmyslu života alebo morálneho zakotvenia žiakov a študentov.“ (Muchová, 2016, s. 85-86). (Farská) katechéza predpokladá konverziu účastníkov, prehlbuje život z viery, kladie dôraz na kvalitu vzťahov vo vnútri spoločenstva. Z čoho vyvodzuje, že obe formy učebných procesov sa nemusia nutne odlišovať vo všetkých obsahoch a metódach. Naopak mnohé didaktické postupy môžu mať spoločné. Musia ich však modifikovať vzhľadom na svoj rozličný cieľ. V škole sa bude oveľa viac zameriavať vyučovanie na proces učenia (objavovanie a porozumenie), než na výsledok (rozhodnutie pre vieru) ako je tomu v katechéze.

KURIKULÁRNA REFORMA NÁBOŽENSKEJ VÝCHOVY

Náboženská výchova sa vyučuje ako alternatívny povinne voliteľný predmet v rozsahu jednej vyučovacej hodiny v štátnych, resp. ostatých súkromných školách okrem cirkevných škôl od 1. po 9. ročník ZŠ a v prvých dvoch ročníkoch SŠ. V rozsahu 2 vyučovacích hodín týždenne v cirkevných školách. Jej vyučovanie sa umožňuje aj v materských školách. Učebné osnovy (kurikulárne dokumenty) schvaľuje Konferencia biskupov Slovenska a vyjadruje sa k nim Ministerstvo školstva SR.

Procesuálna stránka tvorby kurikula

Tvorbou Kurikulárnych dokumentov poverila Konferencia biskupov Slovenska Katolícke pedagogické a katechetické centrum (ďalej KPKC, n.o.), ktorému táto úloha prináleží spolu s ďalšími metodickými a vzdelávacími úlohami smerovanými k vyučovaniu náboženskej výchovy. Reforma vyučovania náboženskej výchovy sa začala pripravovať v roku 2005. Verejné pripomienkovanie trvalo do decembra 2006. Špecifickou skupinou boli katolícke gymnáziá, kde v tom čase prebiehalo experimentálne overovanie od roku 2002.

Na návrh KPKC, n.o. schválilo Ministerstvo školstva SR od 1. októbra 2007 experimentálne overovanie nových učebných osnov predmetu náboženstvo/náboženská výchova pre základné a stredné školy na

17 vybraných školách (z toho 8 katolíckych) na Slovensku. Experimentálne overovanie malo trvať tri školské roky.

1. septembra 2008 vstúpil do platnosti Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní. Experimentálne overovanie nemohlo byť ukončené, pretože od septembra 2008 v zmysle prijatého zákona vstúpil do reformy 1. a 5. ročník ZŠ a 1. roč. SŠ. Postupne nabiehali na reformu ďalšie ročníky. Od septembra 2011 sa učili po novom všetky ročníky.

Kurikulum bolo schválené 28. 10. 2010. V júni 2014 bol schválený Inovovaný Rámcový vzdelávací program, zmeny sa týkali predovšetkým zjednodušenia a sprehľadnenia vzdelávacieho štandardu v obsahovej a výkonovej zložke.

V platnosti sú v súčasnosti tieto kurikulárne dokumenty:

- schválené KBS na 67. plenárnom zasadnutí dňa 28.10.2010 (KBS/97/28.10.2010) – *Kurikulum predmetu katolíckeho náboženstvo/náboženská výchova pre základné školy, stredné školy, štvorročné gymnáziá a osemročné gymnáziá, dvojročné nadstavbové stredné školy,*
- schválené KBS na 71. plenárnom zasadnutí dňa 20.3.2012 (KBS/71/20.3.2012) – *Kurikulum predmetu katolíckeho náboženstvo/náboženská výchova pre špeciálne základné školy a praktické školy,*
- schválené KBS na 65. plenárnom zasadnutí dňa 16.3.2010 (KBS/65/16.3.2010/MŠ) – *Kurikulum katolíckeho náboženstva/náboženskej výchovy pre predprimárne vzdelávanie.*

Termín kurikulum

Termín „kurikulum“ sa udomácnil v stredoeurópskom priestore vďaka Robinsohnovi (1967). Zrevidoval nemecké kurikulum, porovnal ho s kurikulárnym výskumom v USA, Švédsku a Anglicku. Jeho kritika učebných osnov sa týkala predovšetkým ich konzervatívnosti. Východiskom a cieľom by nemali byť ani tak izolované vedecké poznatky, ale ich uplatniteľnosť v konkrétnych životných situáciách. Začal klásť dôraz na „životné zručnosti“ a kompetencie vyplývajúce z analýzy životných situácií. Taktiež kládol dôraz na otvorenosť učebných osnov a podiel školy na ich tvorbe. Reformu chápal ako vonkajšie systémové zmeny, ktoré idú ruka v ruku s reformou obsahu.

Termín kurikulum (*z lat. curro – bežať*) sa udomácnil na Slovensku s nástupom školskej reformy v roku 2008. Je to medzinárodný pedagogický pojem, ktorý sa v zahraničí používal už niekoľko desaťročí. Podrobne sa teóriou kurikula zaoberá v Českej republike Walterová (1994). Nahradil zaužívaný pojem učebné osnovy. Nejde však o identické pojmy, keďže jeho obsah je širší. Okrem obsahov postihuje aj procesy a organizáciu. „Pre modernú pedagogiku je zrejme najužitočnejší taký prístup, ktorý sa uplatňuje vo výskume kurikula a ktorý chápe kurikulum ako obsah vzdelávania“. (Průcha, 2009, s. 117). Turek (2005, s. 41) poukazuje na dva prevládajúce významy tohto pojmu. Kurikulum ako vzdelávací program, projekt, plán vzdelávania a kurikulum ako vlastný vyučovací proces, jeho obsah a priebeh.

Forma a obsah kurikula

Na Slovensku máme dvojúrovňový model kurikula, ktorý pozostáva zo štátneho vzdelávacieho programu a školského vzdelávacieho programu. Štátny vzdelávací program je hierarchicky najvyšší štátny dokument vo vzdelávaní, východiskový a záväzný dokument pre tvorbu školského vzdelávacieho programu. V prípade vyučovania náboženskej výchovy/náboženstva hovoríme o Rámcovom vzdelávacom programe, nakoľko štát nemôže vstupovať do obsahu vyučovania na základe Zmluvy medzi Slovenskou republikou a Svätou stolicou o katolíckej výchove a vzdelávaní (č. 394/2004 Z.z.).

Zásadnou zmenou, ktorú prinieslo kurikulum po formálnej stránke, je usporiadanie učiva. Od lineárneho usporiadania, čiastočne koncentrického, aké prevládalo aj v ostatných vyučovacích predmetoch, tvorcovia kurikula prešli k špirálovému usporiadaniu učiva, ktoré väčšmi zodpovedá mentálnej situácii žiakov.

V predreformných učebných osnovách bolo učivo obsahovo radené po ročníkoch monotematicky, rešpektovalo systém teologických disciplín.

Východiskom špirálového nabaľovania obsahu sú tri lineárne vzdelávacie oblasti:

1. Trojičná (Učenie Cirkvi, Tradícia, Sväté písmo).
2. Kristocentrická (Tajomstvo vykúpenia).
3. Rozmer spoločenstva.

Lineárne oblasti sú prehlbované špirálou na trinástich úrovniach (podľa stúpajúceho veku žiakov). Špirála má potenciál obsiahnuť vyučovanie náboženstva počas školskej dochádzky dieťaťa. Lineárne oblasti prechádzajú celou špirálou, sú rozširované a prehlbované vzhľadom na vek.

Na základe odporúčania Európskeho parlamentu a rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, bolo rámcovo určených 8 kompetencií. Náboženská výchova rozvíja však aj jednu špecifickú kompetenciu, a to je existenciálna kompetencia. (Hurajtová, 2010).

PRIESKUM – UČITEĽ AKO REALIZÁTOR REFORMY

Prieskum bol zrealizovaný v máji a júni 2014. Oslovení boli učitelia náboženskej výchovy prostredníctvom Diecézneho katechetického úradu. Dotazník bol administrovaný elektronicky. Zapojilo sa 130 učiteľov náboženstva, z toho učilo pred reformou 82% učiteľov. Vekový priemer 40,75 roka. Údaje o celkovom počte učiteľov, ktoré sme mali k dispozícii z roku 2013, boli 2556 učiteľov. Prieskumu sa zúčastnilo 5,08% základného súboru (n=130).

Dotazník obsahoval 5 oblastí. Odpovede zaznamenávali formou posudzovacej 6- stupňovej škály, kde vyjadrovali mieru súhlasu alebo nesúhlasu s výrokom reprezentujúcim určitý postoj. Výroky boli roztriedené do 5 oblastí:

I: Poznanie kurikulárnych dokumentov II: Metodické príručky

III: Obsahová stránka kurikula IV: Celkové zhodnotenie

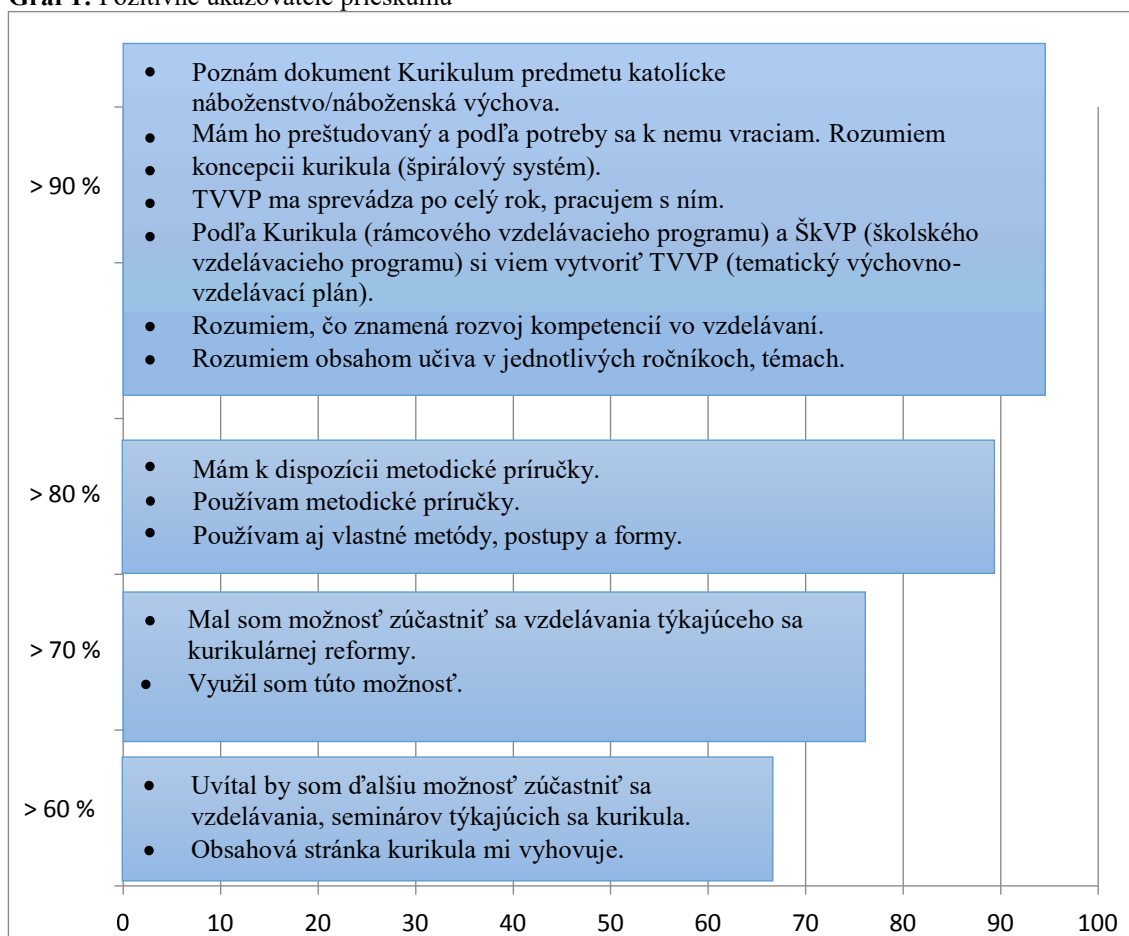
V: Problematické oblasti vo vyučovaní náboženskej výchovy

Prieskum mal deskriptívny charakter. Cieľom bolo popísať vzťah učiteľov k reforme, ich skúsenosti a podnety. Vyhodnotený bol percentuálne, z hľadiska priemerných hodnôt a frekvencie odpovedí.

Pozitívne ukazovatele prieskumu

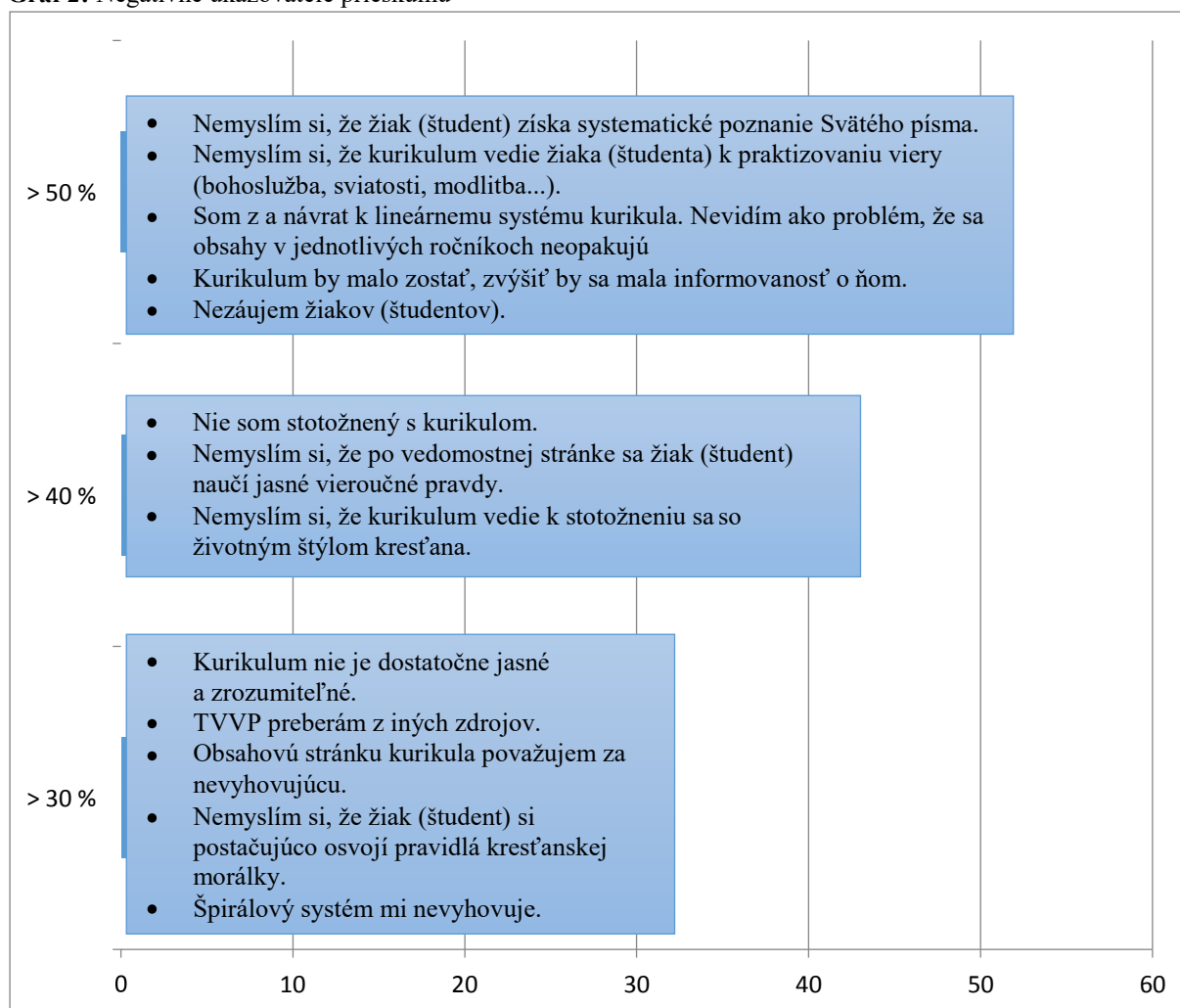
[Graf]

Graf 1: Pozitívne ukazovatele prieskumu



[Graf]

Graf 2: Negatívne ukazovatele prieskumu



Návrhy

- Intenzívnejšia spolupráca a prepojenie s rodinnou a farskou katechézou. Pozitívnym spojivom týchto zložiek môže byť učiteľ ako iniciátor niektorých foriem spolupráce.
- Tvorba ďalších metodických materiálov a didaktických pomôcok, ktoré zefektívnia edukáciu tam, kde sú kurikulumárne obsahy náročné alebo ťažšie uchopiteľné pre učiteľa a žiaka – prehľady, mapy, videozáznamy, interaktívne pomôcky.
- Efektivita edukačného procesu je závislá viacfaktorovo, obsahy sú len jednou časťou procesu. Zameriť sa na používanie efektívnych metód učenia. V závislosti od obsahu tu má svoje miesto pamäťové učenie, zážitkové učenie, skupinová výučba, tvorivý prístup a mnohé ďalšie tradičné aj inovatívne metódy. Inovovaný vzdelávací štandard pomohol zjednodušeniu a prehľadnosti toho, čo má učiteľ naučiť a čo sa má žiak naučiť.
- Systematizácia vedomostí sa dá docieľiť poznaním a štúdiom kurikula, vhodne volenými metódami zameranými na opakovanie učiva, prepájanie učiva, využívaním prehľadov, tabuliek, časových osí (primerane veku žiakov), opakovaním a preverovaním učiva.
- Ako účinnú pomoc pre učiteľov by sme videli okrem inšpekčných orgánov zavedenie supervíznej služby v kompetencii pracovísk zodpovedných za metodické vedenie učiteľov náboženskej výchovy.

ZÁVER

Kurikulárna reforma náboženskej výchovy/náboženstva, ktorej dokumenty vypracovalo KPKC, n.o. a boli schválené Konferenciou biskupov Slovenska v roku 2010 a pre špeciálne školy v roku 2012, predstavuje zásadnú zmenu vo vyučovacom predmete náboženská výchova. Táto zmena prebehla v súlade s reformou školstva, prijatím Zákona č. 245/2008 Z.z., Zákon o výchove a vzdelávaní (Školský zákon) a následnou legislatívou. Rešpektuje obsahovú náplň teologických vied ako aj súčasné pedagogické trendy.

Kurikulum je nové a odlišné od predchádzajúcej koncepcie z 90-tych rokov vo forme, v obsahoch, témach, spôsobe usporiadania obsahov. Má za sebou svoju prvú inováciu zameranú na zjednodušenie vzdelávacích štandardov a niektorých obsahových úprav, ktorá nadobudla platnosť od septembra 2015. Prieskum ukázal niektoré slabé stránky, na ktoré poukazujú učitelia z praxe. Kurikulum kladie zvýšené nároky na osobnosť pedagóga, jeho erudíciu, ochotu pracovať na svojej odbornosti. Osobná spiritualita učiteľa náboženskej výchovy, mu môže významne pomôcť v ochote dať sa do služby výchovy a formácie mladého človeka.

Na pozadí skeptických konštatovaní učiteľov voči tomu, čo sú schopní žiaci naučiť sa, s čím sa dokážu stotožniť v náročnej hodnotovej morálnej oblasti, je čitateľný zásadný problém identity pedagóga postmodernej doby. Ako uvádza Malík (Kudláčová, Rajský, 2012, s. 269), meniac sa paradigma vzdelávania spôsobuje oslabenie postavenia učiteľa, minimalizuje sa jeho pedagogický vklad a ťažisko sa presúva na iné marginálne aktivity, učiteľ sa stáva moderátorom, sprievodcom učenia. Ešte zásadnejšie sa táto skutočnosť premieta do prežívania a celkovej identifikácie sa s rolou učiteľa a napĺňania zmyslu tejto roly. Ako uvádza Kudláčová (2012, s. 15), väčšina dnešných učiteľov vie, ako učiť a vychovávať, ale nevedia prečo.

Tieto skutočnosti otvárajú celý rad ďalších otázok:

- Ako má prebiehať edukačný proces vo vyučovacom predmete náboženská výchova?
- Aký je žiak, aké sú jeho záujmy, motívy, postoje, aké sú jeho očakávania, čo v jeho edukácii absentuje?
- Akú rolu zohráva (mal by zohrávať) v edukačnom procese učiteľ vyučovacieho predmetu náboženská výchova?
- Ktoré ďalšie prvky vstupujú (mohli by vstupovať) do edukačného procesu vyučovacieho predmetu náboženská výchova?

Literatúra

DRAVECKÝ, J. 2016. *Didaktika. Pedagogika 3. Študijné texty*. Ružomberok : KU, 105 s. FULKOVÁ, E., REIMER, T. 2016. *Aktivizujúce vyučovacie metódy v teórii a praxi náboženskej výchovy*. Bratislava : Don Bosco, 131 s. ISBN 978-80-8074-365-9.

HANESOVÁ, D. 2011. *Náboženská výchova v školách*. Ružomberok : Teofania, 212 s. ISBN 80-8055-494-3.

HURAJTOVÁ, J a kol. 2010. *Kurikulum predmetu katolíckeho náboženstva/náboženská výchova pre základné školy, stredné školy, štvorročné gymnáziá a osemročné gymnáziá, dvojročné nadstavbové stredné školy*. Spišská Nová Ves: KPKC, n.o., 152 s.. ISBN 978-80970549-5-3.

KUDLÁČOVÁ, B., RAJSKÝ, A. 2012. *Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť)*. Trnava : TU, 295 s. ISBN 978-80-8082-574-4.

MUCHOVÁ, L. 2016. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství : didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice : Petrinum s.r.o., 245 s. ISBN 978-80-87900-05-5.

PRŮCHA, J. 2009. *Moderní pedagogika: věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 483 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

ROBINSON, S. 1967. *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Berlin : Luchterhand. 99 s. ISBN 978-3472550471.

TUREK, I. 2010. *Didaktika*. 2. vyd. Bratislava: Iura edition, 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.

WALTEROVÁ, E. 1994. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 185s. ISBN 80-210-0846-6.

Zmluva medzi Slovenskou republikou a Svätou stolicou o katolíckej výchove a vzdelávaní (č. 394/2004 Z.z.).

Autor:

ThLic. PaedDr. PhDr. Ivana Štibraná

Katedra katechetiky a pedagogiky

Rímskokatolícka cyrilometodská bohoslovecká fakulta UK

Kapitulská 26, 814 58 Bratislava

e-mail:ivanastibrana@gmail.com

VZNIK A VÝVOJ TANEČNÝCH VZDELÁVACÍCH INŠTITÚCIÍ

Lucia Šutková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá vznikom a vývojom tanečných vzdelávacích inštitúcií na Slovensku. Reflektuje situáciu pred rokom 1920 a po roku 1920, kedy bolo založené Slovenské národné divadlo. Príspevok je výsledkom historického výskumu, ktorý je obohatený o metódu orálnej histórie a interview s baletnými umelcami pôsobiacimi v Slovenskom národnom divadle. Tanečné vzdelávanie na Slovensku je ohraničené rokom 1947/48 kedy vzniklo tanečné oddelenie na Konzervatóriu v Bratislave.

ÚVOD

Tanec bol implementovaný do školských hier už v stredoveku v prešporských kláštorných školách, kde sa divadlo, a teda aj tanec používali ako účinné pedagogické metódy. Žiakom dávali možnosť, aby sa cvičili v deklamácii, v cudzích jazykoch a zároveň nadobudli schopnosť bezprostredne vystupovať pred publikom. Tanec, ako súčasť predstavení, uspokojoval pohybové nároky mládeže, slúžil na zušľacht'ovanie pohybovej kultúry, čo mohli následne mladí ľudia využívať pri rôznych spoločenských udalostiach. (FÜLÖP-MILLER, 2000) Remeselníckej mládeži v stredoveku poskytovali tanečnú výchovu cechy. Pri určitých udalostiach tancovali tovariši pred mestskou radou, za čo dostali odmenu a pohostenie. (NOVOTNÝ, BRAXATORISOVÁ, 1966) V stredoveku bolo vzdelanie určené najmä chlapcom. Dievčatá mali možnosť navštevovať kláštor klarisiek, kde im bola poskytnutá aj tanečná výchova. Ich výchove sa venoval aj rád uršulínok, ktoré vydržovali ľudovú školu a rovnako poskytovali tanečné vzdelanie zverenkyniam. Rád notredamiiek prišiel do Prešporoku v roku 1747. Vzdelával deti šľachtických rodín, umožňoval im účinkovať v scénických hrách obsahujúcich aj tanec. O ich pedagogickú činnosť sa zaujímala aj Mária Terézia. K dramatickým dielam, ktoré uviedli patrí napríklad hra *Ninette à la cour* (Nineta u dvora), ktorá obsahovala časť „*grand balet figuré*“ v podaní 12 dievčat. Uvádzať aj hry svetkých autorov, čo pre mužské rády nebolo charakteristické. Tak ako v jezuitských rádoch stvárňovali ženské úlohy chlapci, u notredamiiek stvárňovali mužské úlohy dievčatá. (VOJTEK, 2009)

BALETNÁ PRÍPRAVKA SND A OSTATNÉ SÚKROMNÉ BALETNÉ ŠKOLY

Výchovno-vzdelávací systém fungoval do roku 1949 sporadicky na báze súkromných činností jednotlivých baletných umelcov a v baletnej prípravke Slovenského národného divadla. Obmedzené informácie o systéme súkromného vzdelávania sa dozvedáme najmä z rozhovorov s významnými umelcami pôsobiacimi v SND, s tanečným teoretikom a kritikom Emilom Tomášom Bartkom a z mála publikácií, ktoré sa dotýkajú danej témy.

Bývalý sólista baletu SND Peter Rapoš (tanečník, pedagóg, žiak Elly Fuchsovej) spomína:

„... pred rokom 1920 mali vo vlastnom byte baletnú školu dve ženy židovského pôvodu. Na ich mená si však nespomínam.“ (Rozhovor Peter Rapoš)

Z vyššie uvedených informácií vyplýva, že istá forma tanečného vzdelávania za čias Rakúsko- Uhorska sa formovala aj na Slovensku, no nemala dostatočný vplyv na výchovu profesionálnych tanečníkov, ktorí by boli schopní nastúpiť do SND po jeho otvorení. Preto boli na začiatku oslovení českí umelci.

Prvým šéfom baletu bol Václav Kalina. Zaužívanou formou zatriedenia tanečnic bol tzv. zoradenie do kvadríl (radov). V Kalinových choreografiách tancovali v prvej kvadrile tanečnice, v ďalšom členky speváckeho zboru – najprv šikovnejšie a štíhlejšie – a v poslednom rade moletnejšie a menej pohyblivé. Tanečníkov predstavovali ženy prezlečené za mužov, tzv. travestis. Po ukončení jeho pôsobenia v SND prevzala úlohu choreografky Marta Aubrechtová. Usilovala sa postaviť balet na vyššiu umeleckú úroveň. Pre nedostatok tanečníkov zacvičovala do tancov chlapcov z telovýchovnej jednoty Sokol. (Jaczová, 1971, s.20-23) Po Aubrechtovej nastúpil do divadla na miesto baletného majstra Achille Viscusi. Peter Rapoš hovorí: „Achille Viscusi mal pri národnom divadle aj svoju baletnú školu. Sám bol žiakom slávnej primabaleríny Virginie Zucchi. Balet študoval v Taliansku a v Paríži. Do

Československa sa vrátil po prvej svetovej vojne a nastúpil do divadla v Brne, kde strávil presne rok. Potom prešiel do Ostravy, kde spolupracoval s Oskarom Nedbalom.“(Rozhovor Peter Rapoš) Podľa slov Emila T. Bartka prispel Achille Viscusi k rozvoju profesionálneho baletu na Slovensku a jeho pôsobením začína tanečné vzdelávanie na báze súkromných hodín. Zo svojho predchádzajúceho pôsobiska si priviedol asi 35 tanečníkov. Čo bolo najpodstatnejšie, prišla s ním aj Ella Fuchsová – primabalerína a neskôr aj šéfka baletu SND. Okrem toho disponoval aj detským súborom, ktorý si vybudoval vo svojej súkromnej škole. Baletný súbor trénoval v baletnej sále SND, kde mal Viscusi aj súkromnú školu. Za poplatok 50,- Kčs ju navštevovali aj členovia súboru. Za poplatok 25,- Kčs učil aj súkromne jednotlivcov. Plat élva (začínajúci člen baletu bez riadneho angažmán)bol približne 200,- Kčs mesačne, a preto si mnohí nemohli dovoliť navštevovať súkromnú školu. Tanečníkov tiež delil na kvadrily. Mužský baletný zbor neexistoval, mužské úlohy predstavovali ženy. Do SND sa Fuchsová vrátila v roku 1931 po Viscusiho odchode a súčasne si založila súkromnú baletnú školu. Podľa slov Petra Rapoša nadviazala na baletnú školu Achille Viscusiho a venovala sa najmä deťom, pretože ich potrebovala do baletov. Už v tomto období bolo potrebné školiť tanečníkov kvôli stúpajúcim nárokom. Emil T. Bartko hovorí:

„Do jej prípravky chodili v prvom rade deti zhruba od 6 rokov. V podstate v tomto veku nastupujú dnešné deti do ZUŠ. A potom mala slečny zhruba od 13-14 rokov. Bohužiaľ, táto generácia už nie je medzi nami, preto je ťažké o tejto problematike niečo zistiť...“ (Rozhovor Emil T. Bartko) Augusta Herényiová-Starostová (Gusta Herényiová – tanečnica, pedagogička, žiačka E. Fuchsovej), žiačka Elly Fuchsovej, spomína na priebeh vyučovania v súkromnej baletnej škole: „Prebiehalo na báze poobednej aktivity. Tréningy boli 3 krát do týždňa – v pondelok, v stredu a v piatok a trvali minimálne 1 hodinu. Striedal sa klasický tréning s akrobatikou a stepom. Pokiaľ videla, že niektorí žiaci sú talentovaní a majú predispozíciu stať sa tanečníkom, venovala sa im intenzívnejšie aj v iné dni.“ (Rozhovor Gusta Herényiová)

Gusta Herényiová mala možnosť s Ellou Fuchsovou aj vystupovať: „Venovali sme sa najmä klasickému tancu, akrobacii a stepu. Brávala nás na mnohé zájazdy a miesta, kde sme s týmito číslami vystupovali, samozrejme ona s nami tancovala tiež. Mali sme možnosť si vyskúšať aké je to stáť na javisku. Bola to pre nás výborná prax.“ (Rozhovor Gusta Herényiová)

Národný denník z dňa 6. februára 1931 nás informuje o komornej skupine Tamary Corpony, členky baletného súboru SND a o jej skupine žiakov, ktorých vyučovala klasickému tancu. Môžeme teda konštatovať, že bola ďalšou pedagogičkou, ktorá sa venovala školeniu nových mladých tanečníkov:

„Skupina primabaleríny Tamary Corpony usporiadala v Zimnej Záhrade Zemedelského múzea svoje III. tanečné predstavenie. Veľmi milé a pôvabné boli pohybové a tanečné čísla detí, eleganciou a pohybovou krásou i rytmicky presným podaním vynikali tance Mimosy Černej a Gerdy Garajovej – najvyspelejších žiačiek školy.“ (Národný denník, 1931, s. 4)

Po jej odchode z divadla nastúpil na jej miesto Vladimír Pirnikov, ktorý tiež viedol svoju baletnú školu. O jej fungovaní nás informuje aj dobová tlač:

„Baletný majster Slovenského národného divadla Pirnikov a jeho manželka Pirniková, vyučujú tancom klasickým, rytmike a telovýchove. Žiaci sa môžu zúčastniť aj pri predstaveniach Slovenského národného divadla...“ (Robotnícke noviny, 1933, s. 4)

Po odchode Fuchsovej na jej miesto nastúpil Bohumil Relský. Bol to schopný organizátor a umelec, ktorý nanovo vybudoval baletný súbor. Súčasne založil aj baletnú školu, kde vychovával dorast. Spomedzi jeho žiakov vynikala Trúda Mücksteinová a Viktor Vallo, neskôr sólista olomouckého divadla. (Jaczová, 1971, s. 61-66) V sezóne 1940/41 nastúpil na miesto šéfa baletu Maximilián Froman. Aj on si po vzore svojich predchodcov založil svoju baletnú školu, v ktorej vyučoval dvakrát do týždňa po 40 minút. V publikácii *Balet Slovenského národného divadla* sa uvádza:

„Napriek svojim pedagogickým schopnostiam však v nej za päťročného pôsobenia v Bratislave nevychoval ani jedného významného tanečníka, alebo tanečnicu.“ (Jaczová, 1971, s. 82) Podľa názoru Emila T. Bartka jeho zásluha spočíva v „zháňaní“ nových tanečníkov. Peter Rapoš hovorí:

„... nastúpil Maximilián Froman, ktorý si so sebou priviedol primabalerínu Mimi Vasilevu – krásnu, „adagioví“ tanečnicu. Bola dosť obsadzovaná napriek tomu, že Ella Fuchsová bola technicky lepšia.“

(Rozhovor Peter Rapoš)

V sezóne 1945/46 sa stal riaditeľom SND Andrej Bagar. Umelecká úroveň baletného súboru trpela nedostatkom kvalifikovaných tanečníkov. V tom čase ešte nejestvovalo štátne odborné školstvo pre výchovu nových tanečníkov. Preto boli divadlá odkázané aj na adeptov zo súkromných škôl, ktorí nie vždy preukazovali dostatočujúce umelecké kvality. Tak isto sa do divadla dostávali aj úplne neškolení jednotlivci, ktorých školili priamo v divadle. Odstupňovanie umeleckých kvalít sa stále triedilo do kvadríl. Tanečníci prvej kvadrily boli sólistami s povinnosťou tancovať aj v zbore. Až po piatich rokoch sa súbor rozrástol a rozdiel v umeleckých schopnostiach bol dokladaný aj zmluvne. V prvej povojnovej sezóne účinkovali v baletnom súbore sólisti: Tamara Isičenková, Eva Bíla, Eva Teplá, Magdaléna Gregorová, Alica Illyová, Izabela Černochová, Bedrich Füssegger, Karol Šrom a Bohumil Čegan. Celkový počet členov baletu sa pohyboval okolo 40. Baletný súbor pracoval v Redute za veľmi neuspokojivých podmienok:

„Sála a šatne neboli náležite vybavené, chýbali sprchy a vykurovanie bolo nedostatočné.“ (Jaczová, 1971, s. 83)

O pôsobení baletného súboru v Redute hovorí aj Gusta Herényová:

„Podmienky neboli najlepšie. Je všeobecne známe, že sa tam nachádzal kedysi bar. Napriek tomu bola sála krásna s oknami do dvora. Nemali sme však sociálne vybavenie – sprchy a v dámskej šatni ani umývadlo. Jedno sa nachádzalo iba v pánskej šatni.“ (Rozhovor Gusta Herényová)

Ako ďalší prišiel na miesto šéfa baletu Rudolf Macharovský. Zaviedol denné tréningy, do ktorých okrem klasického cvičenia zaraďoval aj prvky švédskej gymnastiky. Novinkou bolo zavedenie alternácie hlavných postáv, čo malo výhody v uplatňovaní všetkých sólistov. (Jaczová, 1971, s. 85-87)

Gusta Herényová nastupovala do SND práve za éry Rudolfa Macharovského:

„Konkurz prebiehal v Redute, kde bola veľká podlhovastá sála. Postavili nás po troch, aby nás čo najlepšie vedeli ohodnotiť. Niektoré kombinácie, ktoré nám dávali boli nezvyklé, teda aspoň ja som ich dosiaľ nepoznala. Napriek tomu som to zvládla a do divadla ma prijali. Aj keď som bola len elévka mala som niekoľko príležitostí tancovať už aj tú prvú sezónu napr. v Rhapsody in Blue od Gershwina, v Bolere od Ravela, či v Petruške od Stravinského.“ (Rozhovor Gusta Herényová)

V sezóne 1948/1949 sa zmenilo personálne obsadenie v divadle a na miesto šéfa baletu nastúpil Stanislav Remar. Situácia v baletnom súbore bola zložitá. Napriek faktu, že baletný súbor disponoval 40 jednotlivcami, iba niektorí z nich boli dostatočne odborne kvalifikovaní. Relatívne nízka úroveň znepokojovala aj samých členov súboru. Tanečné školstvo na Slovensku inštitucionálne neexistovalo, jedine Ella Fuchsová vo svojej súkromnej baletnej škole pripravovala tanečníkov na vyššej úrovni:

„...vybraným žiakom sa venovala veľmi intenzívne, aby nás čo najlepšie pripravila na konkurz do baletu SND. Úroveň súkromnej baletnej školy bola vynikajúca. Ella Fuchsová nás dokázala pripraviť na úrovni a profesionálne.“ (Rozhovor Gusta Herényová)

Je zrejmé, že Ella Fuchsová bola výbornou pedagogičkou. Okrem profesionálnych kvalít disponovala empatiou a ľudským prístupom. Bolo pre ňu dôležitejšie rozvíjať talent dieťaťa ako jej finančné ohodnotenie:

„Pani Fuchsová vedela, že žijem len s maminkou a preto som platila školné len 1 korunu mesačne, neskôr žiadne.“ (Rozhovor Gusta Herényová)

Počet žiakov z jej súkromnej školy však nebol dostatočujúci pre potreby SND. Pomocnú ruku opäť podávali českí baletní majstri a umelci. Obdobie Stanislava Remara napriek tomu hodnotíme ako rozvojové, pretože dramaturgicky ovplyvnil repertoár baletu SND.

Okrem baletnej prípravky pri SND mala súkromnú školu aj Gerda Garajová. V jej škole učil aj Ľubomír Pančev. Okrem vyššie spomenutých inštitúcií mala stále svoju baletnú školu aj Ella Fuchsová. (Rozhovor Peter Rapoš) Emil T. Bartko a Peter Rapoš sa zhodli, že Ella Fuchsová vychovala najviac sólistov. Do roku 1946/1947 mala školu priamo vo svojom byte:

„Nachádzala sa na Námestí 1. mája v Bratislave. Bol to jej súkromný byt. Predsieň bytu bola šatňa s kabínkami, vedľajšia miestnosť bola kúpeľňa a potom vchod do baletnej sály. Sála bola dobre vybavená, mala veľké okná, ktoré miestnosť presvetlili, baletné tyče aj zrkadlá na stenách. Mala k dispozícii aj špeciálny koberec na akrobatiku.“ (Rozhovor Gusta Herényová) Počas druhej svetovej

vojny bola Ella Fuchsová aj so svojou rodinou evakuovaná do Ľubietovej. Z rozprávania Petra Rapoša sa dozvedáme:

„...počas vojny bola evakuovaná v Ľubietovej, pretože Bratislava bola bombardovaná. Bývala tam rok, alebo dva a dennodenne tam cvičila. Denne sa venovala tréningu, keďže chcela po vojne nastúpiť do SND ako primabalerína a šéf baletu. Ako deti sme sa chodili na ňu pozerat'. Keď neskôr stretla moju mamu, presvedčila ju, aby ma dala na balet. Keď sama docvičila, dávala hodiny zadarmo aj nám.“
(Rozhovor Peter Rapoš)

ZÁVER

Príspevok je venovaný tanečnému vzdelávaniu pred vznikom prvého tanečného oddelenia na konzervatóriu v Bratislave. Poukazuje na potrebu školenia tanečníkov od roku 1920 až do roku 1949, ako aj na podmienky rozvoja tanečného vzdelávania a tanečného umenia na Slovensku vo vymedzenom období.

Literatúra

FÜLÖP-MILLER, R. 2000. *Moc a tajemství jezuitů. Kulturní a duchovní dějiny*. Praha: Rybka Publishers, s. 504.

JACZOVÁ, E. 1971. *SND, Balet Slovenského národného divadla*. Bratislava: SAV, 325 s. Národný denník. 1931. *Komorná skupina primabaleríny Tamary Corpony v Bratislave*.

NOVOTNÝ, B., BRAXATORISOVÁ, L. 1966. *Dejiny Bratislavy*. Bratislava: Obzor, s. 93. Robotnícke noviny. 1933. *Velká baletná škola Majstra Pirnikova a N. Pirnikovej v budove Mestského divadla*.

VOJTEK, M. 2009. *Terpsichora Istropolitana*. Bratislava: Divadelný ústav, s. 96-98. Naratívne interview Emil T. Bartko, Naratívne interview Augusta Herényová, Naratívne interview Peter Rapoš

Autor:

Mgr. Lucia Šutková

Katedra hudby

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská cesta č. 4, 94901 Nitra

e-mail: lucia.sutkova@gmail.com

MOŽNOSTI SOCIÁLNEJ PRÁCE PRI PREVENCII A INTERVENCII PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV

Veronika Vasil'ová Soňa Lovašová

Abstrakt

Cieľom príspevku je charakterizovať problémové správanie žiakov v školskom prostredí v kontexte sociálnej opory a zvládania záťaže. Dôraz je kladený na kompetencie sociálnych pracovníkov a možnosti rozvoja sociálnej práce v školskom prostredí ako špecifickej oblasti praxe ako takej. V závere príspevku sú predstavené základné východiská programu, ktorého cieľom je prevencia a intervencia problémového správania v zmysle vymedzenej problematiky.

ÚVOD

Začiatok školskej dochádzky a stúpajúce nároky predstavujú pre väčšinu detí značnú mieru záťaže. Toto obdobie je záťažové ako pre dieťa, tak aj pre rodinu, nakoľko vstupuje do ďalej vývinovej fázy. Nezvládnutie týchto požiadaviek sa môže prejaviť vo forme tranzitórnej krízy (Matoušek, 2003) a u žiaka problémovým správaním (Langmaier, Krejčířová, 2006).

V príspevku nazeráme na žiaka v kontexte jeho sociálneho prostredia a problémové správanie rozpracovávame s dôrazom na oslabenú sociálnu oporu a nezvládanie školskej záťaže. Tieto aspekty môžu pôsobiť ako prediktory vzniku problémového správania. Naším cieľom je poukázať na to, ako sa v rámci tejto problematiky môže uplatniť sociálny pracovník prostredníctvom sociálnej práce so skupinou.

PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE ŽIAKOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Problémové správanie je vo všeobecnosti možné vymedziť ako správanie, ktoré nie je v súlade so školským poriadkom. Ide tak o nežiaduce prejavy správania, pre ktoré má žiak v školskom prostredí rôzne ťažkosti (napríklad pokarhanie, poznámky, tresty a pod.) a/alebo svojim nevhodným správaním spôsobuje ťažkosti iným (napr. negatívna sociálna atmosféra počas vyučovania, vyrušovanie spolužiakov a pod.) (Leskovjanská, Šilonová, 2014). Podľa Hanuliakovej (2016) školské prostredie môže byť spúšťačím mechanizmom sociálnych problémov žiaka a to v prípade, ak škola nekladie dostatočný priestor pre sebarealizáciu jednotlivcov, vnucuje vzorce správania alebo neprimerane hodnotí správanie žiakov. Na žiakov môže negatívne pôsobiť chladné správanie učiteľov počas vyučovacieho procesu a nevhodná komunikácia (napríklad ponižovanie, vyhrážanie, zosmiešňovanie, ale aj nedostatok pozitívnej motivácie). Na žiakov môže stresujúco pôsobiť náročnosť preberaného učiva, ale aj nevhodný prístup učiteľa, napríklad preferovaním častých písomiek, či neobjektívnym hodnotením. Žiaci pre lepšie zvládanie vyučovacieho procesu potrebujú získať pravidelnú pozitívnu motiváciu k štúdiu. Absencia pozitívnej motivácie môže mať negatívny dopad na školské výsledky žiaka. Začiatok školskej dochádzky je značne stresujúca udalosť hlavne pre tie deti, ktorým rodina vstúpila odlišné normy od noriem, ktoré sú zaužívané v školskom prostredí (Fontana, 2014). Dieťa sa musí vyrovnáť s tým, že získalo podriadenú rolu žiaka a akceptovať autoritu učiteľov. Taktiež je hodnotené na základe svojich výsledkov práce, nie je automaticky ocenené, čo môže byť značne stresujúce v prípade ak dôjde k zlyhaniu (Končeková, 2007). Dupper (2010) upozorňuje na to, že školské prostredie je založené na autoritách učiteľov, miestami až strachu z autority učiteľa, ktorú musí žiak rešpektovať. Žiak má pasívnu rolu, čo môže pre niektorých žiakov byť výrazne stresujúce. Medved'ová (2004) dopĺňa, že stresujúci môže byť aj prísny školský poriadok, skúšanie, nároky na výsledky zo strany rodičov, ako aj prostredie školskej triedy.

Dôraz v tomto období býva kladený na povinnosti, ktoré musí žiak zvládať a ktorých výsledkom je školský prospech. Zvládnutie a adaptácia na túto situáciu a zmeny s tým spojené si vyžadujú usilovnosť a systematickosť, ktorá je dôležitá k tomu, aby dieťa nadobudlo sebadôveru. V kompetencii školy a rodiny ostáva podporovať tieto vlastnosti, aby nezvládnutie úlohy alebo zlá známka nevyvolali u dieťaťa pocity menejcennosti (Oravcová, 2006). Úspech, prípadný neúspech v školskom prostredí

ovplyvňuje tiež postavenie žiaka v triednom kolektíve, ktoré je pre jeho vzťahy k ostatným a k sebe samému veľmi dôležitý (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Sociálna opora a zvládanie školskej záťaže

Vymedzenou problematikou problémového správania žiakov v školskom prostredí sa zaoberáme v kontexte oslabenej sociálnej opory a zvládania záťaže. Sociálna opora považujeme za hlavný prediktor v procese zvládania záťaže (Hobfoll, 2013). Pre úspešný proces socializácie a adaptácie detí je sociálna opora a efektívne zvládanie záťaže veľmi dôležité (Hudečková, 2010).

Sociálnu oporu je možné vymedziť ako faktor dôležitý pre správny psychický vývin jedinca. Pri zvládaní záťaže sa pozornosť presúva na sociálnu sieť jedinca, ktorá má významný vplyv na stratégie zvládania (Pierce, Sarason, 1996) Je možné rozlíšiť formálnu a neformálnu sociálnu sieť. Do formálnej sociálnej siete sa radí systém sietí, ktorý je tvorený inštitúciami, organizáciami, nadáciami, občianskymi združeniami, neziskovými organizáciami a podobne. Do neformálnej sociálnej siete najčastejšie patrí rodina, priatelia a pracovné vzťahy (Levická, 2005). Sociálnu oporu je možné najjednoduchšie definovať ako pomoc jedincovi v záťažovej situácii (Křivohlavý, 2002). Účinná sociálna opora disponuje tzv. nárazníkovým efektom, ktorého účinkom by malo byť prijatie priaznivejšej alternatívy kognitívneho hodnotenia situácie alebo aj zníženie maladaptívnych obranných mechanizmov. V tomto prípade je sociálna opora hodnotená ako dôležitá intervenčná premenná medzi stresorom a výsledkom jeho pôsobenia na jedinca (Paulík, 2010).

Chýbajúca sociálna opora prehlbuje sociálnu izoláciu, čo môže pôsobiť ako prediktor vzniku problémového správania (Lichner, Šlosár, 2017). Nezvládanie záťaže, resp. využívanie maladaptívnych stratégií zvládania môže viesť k zmenám v správaní, čo môže vyústiť do problémového správania žiaka. V školskom prostredí je dôležité zameriavať sa na závažné, ale aj menej závažné problémy v správaní žiakov, pretože bagatelizovanie problémového správania môže viesť až ku viac, či menej závažným poruchám správania (Dávidová Vidrová, 2013).

SOCIÁLNA PRÁCA V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

USA, Kanada, Veľká Británia, Nemecko patria medzi krajiny, kde sú sociálni pracovníci považovaní za bežnú súčasť školského systému. Ich úlohou je prevencia sociálno- patologických javov, ale tiež pomáhajú žiakom pri riešení ich akademických, sociálnych a emocionálnych problémov (Chui, Ling, 2013). Na Slovensku predstavuje sociálna práca v školskom prostredí nerozvinutú oblasť praxe sociálnej práce ako takej. Hlavným dôvodom je absencia legislatívneho ukotvenia sociálnej práce v školskom prostredí, ktorá sa dotýka primárne dvoch zákonov (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, Zákon č. 317/2009

Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch). To má za následok absenciu jej praktického výkonu v školskom prostredí. V kontexte vymedzenej problematiky je našim cieľom charakterizovať sociálnu prácu v školskom prostredí a poukázať na možnosti uplatnenia sociálnych pracovníkov na Slovensku, ktorí majú kompetencie na to, aby sa mohli stať súčasťou multidisciplinárnych školských tímov, či už prostredníctvom legislatívneho ukotvenia alebo prostredníctvom odbornej spolupráce škôl s tretím sektorom.

Význam sociálnej práce v školskom prostredí

Cieľom sociálnej práce v školskom prostredí je prevencia a intervencia rizikového správania u detí a mládeže a zabezpečovanie otvorenej komunikácie medzi rodinou a školou (Dupper, 2002). Dôraz je kladený na vytváranie možností a príležitostí pre osobnostný rozvoj žiakov, tak aby boli úspešnejší v akademickom aj spoločenskom živote (Openshaw, 2008).

V krajinách, kde je sociálna práca v školskom prostredí plne rozvinutá, predstavujú sociálni pracovníci súčasť školských multidisciplinárnych tímov (Openshaw, 2008). Do kompetencií sociálnych pracovníkov v školskom prostredí patrí vykonávanie systémových zmien a intervenčných postupov pri snahe o zlepšenie úrovne vzdelania a študijných výsledkov žiakov a eliminovaní problémového správania žiakov (Clark, Alvarez, 2010). Roly sociálnych pracovníkov v školskom prostredí je možné

prehľadne rozdeliť do nasledujúcich kategórií (Tabuľka 1).

Tabuľka 1:Roly sociálnych pracovníkov v školskom prostredí

Rola	Úlohy
1. Splnomocnenec	Pomáhať žiakom pri navrhovaní prostriedkov pre dosahovanie ich potrieb a vypracovať vlastné návrhy riešenia ich problémov, ktoré súvisia s ich vývinovým obdobím a prispôsobovaním sa školskému životu, tak aby mohli svoje zdroje využívať efektívne.
2. Poradca	<i>Pomáhať žiakom, aby lepšie porozumeli sami sebe a svojim pocitom, aby mohli svoje problémy vyriešiť primerane ich vývinovému obdobiu s prispôobením sa školskému prostrediu.</i>
3. Sociálny pedagóg	Pomáhať žiakom a ich rodinám rozvíjať pozitívne sociálne hodnoty, postoje a správanie. Podporovať harmonické medziľudské vzťahy a zmysel pre zodpovednosť voči spoločnosti.
4. Konzultant	<i>Poskytovať konzultačné služby pedagógom a pomoc v oblasti sociálnych problémov žiakov a rozvoja ich osobností.</i>
5. Mobilizátor zdrojov	Lokalizovať a mobilizovať zdroje žiaka, jeho rodiny a komunity v prospech žiaka.
6. Výskumník	<i>Zhodnotiť svoje služby a zbierať dáta a údaje o svojej práci, pre rozvoj svojich služieb.</i>
7. Advokát	Oboznamovať sa so všeobecným vzdelávacím systémom a pripravovať odporúčania pre zlepšenie vzdelávania.
8. Mediátor	<i>Posilňovať väzby medzi žiakom, jeho rodinou, školou a komunitou a presadzovať harmonizáciu týchto vzťahov.</i>

Zdroj: Chui, Ling (2013)

V súčasnosti existuje niekoľko modelov realizácie sociálnej práce v školskom prostredí. Pre účely tohto príspevku vyberáme nasledujúce modely, ktoré sú v Nemecku považované za základné koncepty realizácie sociálnej práce v školskom prostredí:

1. *Model založený na teóriách socializácie a modernizácie* – pozornosť je kladená na problémy, ktoré vznikajú v procese socializácie.
2. *Model založený na teóriách školy* – orientácia je zameraná na sociálne funkcie školy a prípadné školské reformy, ktoré by viedli ku kvalitatívnej zmene školského prostredia s cieľom zlepšiť sociálno-ekonomické podmienky žiakov.
3. *Model založený na teóriách transformácie* – dôraz je kladený na sociálne riziká, ktoré môžu pôsobiť ako prediktory problémového správania žiakov a apeluje sa na kooperáciu rodičov a komunity.
4. *Model vychádzajúci z teórie rolí a profesie* – apeluje na to, že pedagógovia nie sú kompetentní vykonávať rolu učiteľa a sociálneho pracovníka súčasne, a preto je dôraz kladený na potrebu sociálneho pracovníka v školskom prostredí ako kompetentného odborníka na prevenciu a intervenciu sociálnych problémov žiakov. Speck (2014)

V zmysle vymedzenej problematiky do popredia kladieme Model založený na teóriách transformácie, pričom v rámci prediktorov problémového správania sa zaoberáme oslabenou sociálnou oporou a maladaptívnymi stratégiami zvládania školskej záťaže. Úlohou sociálneho pracovníka v školskom prostredí je v tomto prípade zabezpečovanie otvorenej komunikácie medzi školou a rodinou žiaka a to prostredníctvom metód a techník sociálnej práce. V tomto kontexte nadväzujeme na Model

vychádzajúci z teórie rolí a profesie, nakoľko považujeme za dôležité odlišovať kompetencie pedagóga vo výchovno-vzdelávacom procese a kompetencie sociálneho pracovníka pri prevencii a intervencii sociálno-patologických javov.

Sociálny pracovník pôsobiaci v školskom prostredí musí disponovať špeciálnymi vedomosťami a spôsobilosťami, aby dokázal zabezpečiť komplexnosť svojej práce na všetkých úrovniach sociálnej práce (Kelly, 2008). Jednotlivé role a kompetencie sociálnych pracovníkov sa tak môžu prekrývať s inými odborníkmi alebo sa v ideálnom prípade dopĺňajú (Dupper, 2002).

Základné východiská programu „Dobre v škole – dobre po škole“

Zámerom nasledujúcej časti je predstaviť základné východiská programu „Dobre v škole – dobre po škole“, ktorý bude tvoriť súčasť aplikačnej časti dizertačnej práce. Program, ktorý aktuálne prebieha (máj 2017 – apríl 2018) je zameraný na posilňovanie sociálnej opory žiakov a na rozvoj adaptívnych stratégií zvládania školskej záťaže.

Zámerom programu je poukázať na uplatnenie sociálneho pracovníka v školskom prostredí pri prevencii a intervencii problémového správania žiakov prostredníctvom skupinovej sociálnej práce, ktorú Levická (2002) definuje ako hlavnú metódu sociálnej práce, ktorej ciele s aplikáciou na školskú triedu sú nasledovné:

1. pomáhať žiakom učiť sa aktívnej účasti na živote v skupine, aby prostredníctvom toho mohli rozvíjať svoje vlastné chápanie a posilňovali svoju občiansku zodpovednosť,
2. prispievať prostredníctvom rozvoja školskej triedy k rozvoju individuálnych potenciálov žiakov a k obohateniu ich života,
3. zabezpečiť prirodzený rozvoj sociálneho fungovania školskej triedy,
4. predchádzať sociálnej dysfunkcii žiakov,
5. poskytovať sociálnu pomoc a sociálnu oporu žiakom v dysfunkčných sociálnych vzťahoch.

V programe vychádzame z toho, že jedinec sa počas života stáva členom viacerých sociálnych skupín. Pre školskú triedu je typické, že jedinec sa stáva členom tejto sociálnej skupiny nedobrovoľne a je nútený tráviť s ostatnými členmi pomerne veľké množstvo času, počas dlhého obdobia (Říčan, 2010). Napriek tomu, každý člen tejto sociálnej skupiny sa podieľa na formovaní skupinovej štruktúry a jej dynamiky. V tejto sociálnej skupine sa jedinec učí vyjadrovať svoj názor, počúvať, rešpektovať, ale aj vymedzovať svoje hranice, učí sa rozumieť sebe, ale aj druhým, hľadať spôsoby riešenia konfliktných situácií a získava potrebu stotožniť sa s kolektívom a mať priateľské medziľudské vzťahy.

Cieľová skupina zapojená do programu: žiaci v 6. (19 žiakov) a v 7. ročníku základnej školy (16 žiakov). Počas realizácie programu sa súčasťou triedy stali aj noví žiaci, ktorí prestúpili z inej školy a plynule boli zapojení do tohto programu. Na druhej strane niektorí žiaci v júni 2017 nepostúpili do vyššieho ročníka alebo v priebehu realizácie programu prestúpili na inú školu, a teda program ďalej nenavštevujú.

Základné ciele programu:

1. učiť žiakov adaptívne stratégie zvládania školského stresu a záťaže,
2. apelácia na zdroje sociálnej opory v reálnom a virtuálnom prostredí,
3. budovanie zdravých vzťahov v školskom prostredí a zlepšenie sociálnej klímy. **Spôsob**

merania: *Test - retest* - testovanie pred realizáciou programu a bezprostredne po ukončení programu, prostredníctvom štandardizovaných dotazníkov zameraných na sledované oblasti. Vyhodnotenie výsledkov a efektivity programu bude realizované prostredníctvom metódy modelovania štrukturálnych rovníc.

Organizácia programu:

- aktivity vychádzajú z teoretického rozpracovania problematiky a sú prispôbené konkrétnej cieľovej skupine, prostredníctvom výsledkov vstupného testovania;
- realizácia programu si vyžaduje aktívnu spoluprácu so školou, ako s vedením školy pre určenie času, miesta a dĺžky jednotlivých stretnutí, tak aj pravidelnú spoluprácu a rozhovory s triednymi učiteľkami tried zapojených do programu;
- program prebieha formou sociálnej práce so skupinou, pričom využívané sú skupinové

metódy ako workshopy, semináre, skupinové poradenstvo, peer poradenstvo;

- frekvencia stretnutí – raz za dva týždne;
- aktivity sú smerované na sledované oblasti a predstavujú kombináciu edukatívnych a zážitkových techník s využitím rozhovoru, brainstormingu, hier a reflexie; dôraz je kladený na bezpečné formulovanie vlastného názoru, argumentáciu a komunikovanie svojich pocitov a potrieb; dôraz je kladený primárne na asertívnu komunikáciu, priateľské vzťahy, sociálnu oporu a záťažové situácie v školskom prostredí a emócie s tým spojené,
- súčasťou projektových aktivít je aj rovesnícka poradňa, ktorá prebieha pod vedením lektora – sociálneho pracovníka, ktorého náplňou práce je koordinovanie skupinovej práce, poskytovanie informácií o danej problematike, práca s predsudkami, formovanie postojov k danej problematike; dôraz je kladený na hľadanie sociálnej opory vo svojom prirodzenom prostredí a u rovesníkov, ale aj na solidaritu a pomoc iným ľuďom.

ZÁVER

Zámerom príspevku bolo predstaviť možnosti sociálnej práce v školskom prostredí pri prevencii a intervencii problémového správania žiakov. Dôraz sociálnej práce v školskom prostredí s touto cieľovou skupinou bol postavený na skupinovej sociálnej práci s apeláciou na posilňovanie sociálnej opory žiakov a na rozvoj adaptívnych stratégií zvládanie záťaže s cieľom znížiť problémové správanie žiakov.

Literatúra

- CAPLAN, G. and R. B. CAPLAN. 1993. *Mental Health Consultation and Collaboration*. USA: Waveland Press. ISBN 1-57766-073-0.
- DÁVIDOVÁ VIDROVÁ, A. 2013. Úloha školského sociálneho pedagóga v školách, jeho preventívna činnosť a práca s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. *Prohuman* [online] [cit. 2018-02-02]. ISSN 1338-1415. Dostupné na: <http://www.prohuman.sk/pedagogika/uloha-skolskeho-socialneho-pedagoga-v-skolach-jeho-preventivna-cinnost-a-praca-s-detmi-zo-soc-znevychod-prostredia>
- DUPPER, D. R. 2002. *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*. USA: John Wiley. ISBN 0-471-39571-4.
- DUPPER, D. R. 2010. *A New Model of School Discipline. Engaging Studets and Preventing Behavior Problems*. USA: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-537807-8.
- FONTANA, D. 2014. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-2620-741-2.
- HANULIAKOVÁ, J. et al. 2016. *Stratégie tvorby bezpečnej školy*. Praha: Martin Koláček. ISBN 978-80-7512-709-9.
- HOBFOLL, S. E. 2013. *Stress, Social Support and Woman*. New York: Hemisphere Publishing Corporation. ISBN 978-0-81-16404-3.
- HUDEČKOVÁ, V. 2010. Zvládanie záťažových situácií, sociálna opora a reziliencia u adolescentov umiestnených v diagnostickom centre. In: V. HUDEČKOVÁ a P. BRYNDZÁK. *Križovatky II*. Záhorská Bystrica: Maclix, s. 83-93. ISBN 978-80-969253-3-9.
- CHUI, W. H. and H. W. LING. 2013. School Social Work Service in Hong Kong: The Social Work Practitioner's Perspective. In: CHUI, W. H. eds. *School Social Work. Current Practice and Research*. s. 23-28. ISBN 978-1-62808-335-4.
- KELLY, M. S. 2008. *The Domains and Demands of School Social Work Practice. A Guide to Working Effectively with Students, Families and Schools*. USA: Oxford Universtiy Press. ISBN 978-0-19-53433-4.
- KONČEKOVÁ, Ľ. 2007. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška. ISBN 978-80-7165-614-2.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2002. *Psychologie nemoci*. Praha: Grada. ISBN 978-80-2470-179-0.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-9.
- LESKOVJANSKÁ, G. a V. ŠILONOVÁ. 2014. *Stratégie a metódy intervencie pri nevhodnom*

- správání žiaka*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0200-6.
- LEVICKÁ, J. 2005. Význam sociálnej opory vo vzťahu k zdravotnému stavu klienta. *Kontakt*. 3-4, 266-269. ISSN 1212-4117.
- LICHNER, V. a D. ŠLOSÁR. 2017. *Problematické používanie internetu u adolescentov v kontextoch teórie a praxe sociálnej práce*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. ISBN 978-80-8152-533-9.
- MATOUŠEK, O. 2003. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon. ISBN 80-86429-19-9.
- MEDVEĎOVÁ, Ľ. 2004. Zdroje stresu a zdroje jeho zvládania deťmi a adolescentmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 39, 2-3, 108-120. ISSN 055-5574.
- NEMCOVÁ, L., P. ZÓLYOMIOVÁ a P. BIELIK et al. 2014. *Teória rodinnej výchovy*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0713-6.
- OPENSHAW, L. 2008. *Social work in Schools. Principles and Practice*. New York: The Guilford Press. ISBN 978-1-59385-578-9.
- ORAVCOVÁ, J. 2006. *Vývinová psychológia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. ISBN 978-80-8070-510.0.
- PAULÍK, K. 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2959-6.
- PIERCE, G. R., B.R. SARASON and I.G. SARASON. 1996. *Handbook of Social Support and the Family*. New York: Plenum Press. ISBN 0-306-45232-4.
- SPECK, K. 2014. *Schulsozialarbeit: eine Einführung*. München: Ernst Reinhardt. ISBN 978-3-8252-4265-7.
- ZÁKON Č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Autorky:

Mgr. Veronika Vasil'ová

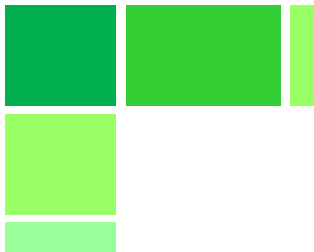
doc. Mgr. Soňa Lovašová, PhD.

Katedra sociálnej práce

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Moyzesova 9, 040 59 Košice

email: veronika.vasilova91@gmail.com, sona.lovasova@upjs.sk



JUVENILIA PAEDAGOGICA 2018



**Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných
prác doktorandov**

ISBN 978-80-568-0131-4

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2018